

INFLUENCIAS FRANCESAS EN LA EDUCACIÓN ESPAÑOLA E IBEROAMERICANA (1808-2008)



Actas de las III Conversaciones Pedagógicas de Salamanca
15, 16, 17 y 18 de octubre de 2008

José María Hernández Díaz
(Coordinador)

Coordinador: José María Hernández Díaz.

Comité editorial: Juan Francisco Cerezo Manrique, Bienvenido Martín Fraile, Juan Carlos Hernández Beltrán, Isabel Ramos Ruiz, José Manuel Alfonso Sánchez, José Luis Hernández Huerta, Laura Sánchez Blanco, Francisco José Rebordinos Hernando, Sara González Gómez, Eva García Redondo.

© Los autores

© De la presente edición: Los editores.

I.S.B.N.: 978-84-95229-78-6

Depósito legal: S. 1418 - 2008

Diseño y composición: José Luis Hernández Huerta.

Edita: Globalia Ediciones Anthema y José Luis Hernández Huerta.

Realiza: Globalia Artes Gráficas.

C/. Severo Ochoa, 9. Pol. Ind. «Los Villares»

Tel.: 923 20 43 97 - Fax: 923 20 43 21

37184 Villares de la Reina (Salamanca)

Reservados todos los derechos. Ni la totalidad ni parte de esta publicación pueden reproducirse, registrarse o transmitirse, por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea electrónico, mecánico, fotoquímico, magnético o electroóptico, por fotocopia, grabación o cualquier otro, sin permiso previo por escrito de los titulares del Copyright.

SUMARIO

| | |
|--|-----|
| Presentación | 9 |
| Sección I: Influencias francesas en la política y en la administración educativa española | |
| Influencia francesa en los libros de texto españoles durante la Restauración (1875-1931) <i>Francisco Canes Garrido</i> | 17 |
| Influencias francesas en la Escuela Moderna de Ferrer i Guardia <i>Alberto Esteruelas Teixido</i> | 33 |
| Negación de la influencia francesa en la escuela franquista <i>Esmeralda García Pérez</i> | 41 |
| Presencia académica francesa en la Universidad de Salamanca (1956-1970) <i>Sara González Gómez</i> | 51 |
| Maestros comprometidos: El movimiento Freinet durante el tardofranquismo y la transición a la democracia en España <i>Tamar Groves</i> | 67 |
| Influencia francesa en el establecimiento de los símbolos de identidad y dignidad en la Universidad española en el siglo XIX, <i>Jerónimo Hernández de Castro</i> | 81 |
| La influencia de Celestin Freinet en España durante la década de 1930. Estado de la cuestión <i>José Luis Hernández Huerta y Laura Sánchez Blanco</i> | 93 |
| La teoría sobre la educación moral de Gabriel Compayré y su recepción en España <i>Javier Laspalas</i> | 111 |
| La pedagogía de Jacotot y su pervisión. El caso de Miguel Rovira <i>Xavier Lando Castillo</i> | 121 |

| | |
|---|-----|
| La organización temporal educativa de España y Francia. Dos caminos que se cruzan a lo largo de la historia <i>Luján Lázaro Herrero</i> | 133 |
| Francia en el punto de mira: el material científico para la enseñanza de la física y química en los institutos de segunda enseñanza a partir del Plan de 1845 <i>José Damián López Martínez</i> | 147 |
| Europeizar la escuela. El descubrimiento del cuaderno de rotación por Martí Alpera <i>Bienvenido Martín Fraile e Isabel Ramos Ruiz</i> | 161 |
| La imprenta en la Escuela Nacional de Niños de la Factoría de los Ángeles. Caminomorisco. Las Hurdes. Cáceres. (1933-1934) <i>Elena Martín Martín</i> | 175 |
| Las influencias francesas y su relación con la presencia anglogermana en los entornos de la pedagogía española durante el siglo XIX <i>Ángel C. Moreu Calvo.</i> | 189 |
| El general francés Thiébault y la Universidad de Salamanca (1810-1813) <i>Francisco José Rebordinos Hernando</i> | 199 |
| El «cuaderno diario»: sus raíces en la Pedagogía popular francesa. Freinet <i>Carmen Redondo Benito de Valle</i> | 213 |
| Las Hijas de la Caridad de San Vicente de Paul: incidencia de su pedagogía en las escuelas de párvulos españolas <i>R. Clara Revuelta Guerrero y Rufino Cano González</i> | 225 |
| La educación física en Francia: influencias de Le Boulch, Parlebas y otros autores en la metodología de la educación física en España <i>Galo Sánchez Sánchez, Javier Coterón López y Alfredo Larraz Urgeles</i> | 241 |
| Gaston Mialaret, matemático y pedagogo <i>Serafín Tabernero del Río</i> | 253 |
| Las influencias del modelo de ciudadanía de la III República Francesa en la II República Española. Directrices de la política educativa <i>Isabel Vilafranca Manguán</i> | 265 |
| Sección II: Influencias francesas en la educación popular y en la formación profesional de España | |
| La influencia de las «Maisons familiares d'apprentissage» rural en las escuelas comarcales de formación agrícola valencianas (1973-1978) <i>Carmen Agulló Díaz y Andrés Payá Rico</i> | 275 |
| Influencia francesa en la educación popular y en la formación profesional en España <i>María Consolación Calderón España y María Isabel Corts Giner</i> | 289 |

| | |
|---|-----|
| Eugeni d'Ors y «La Ben Plantada»: la construcción de una identidad totalitaria <i>Raquel Cercós i Raichs</i> | 301 |
| La enseñanza comercial y los Hermanos de la Salle. El Colegio de San Bernardo de San Sebastián (1905-1928) <i>Paulí Dávila Balsera, Luis María Naya Garmendia y Joxe Garmendia Larrañaga</i> | 319 |
| La enseñanza popular y los Hermanos de la Salle. El caso de Guipúzcoa (1904-1936) <i>Paulí Dávila Balsera, Luis María Naya Garmendia e Hilario Murna Carton</i> | 331 |
| Mujer y moralidad. La influencia de Francia y de la literatura clerical sobre la educación en los albores del liberalismo gaditano <i>Rafaela García Castañeda</i> | 345 |
| Influencia en España del modelo educativo francés creado por Pierre Vellas: el caso de las Aulas de la Tercera Edad y los actuales Programas Universitarios para mayores de 55 años <i>María José González Rivas</i> | 359 |
| La influencia pedagógica francesa a través de la revista «La Escuela Moderna» <i>Soledad Montes Moreno y Miguel Beas Miranda</i> | 371 |
| Aproximación a un estudio prosopográfico de los autores franceses que recoge «La Escuela Moderna» <i>Soledad Montes Moreno y Erika González García</i> | 385 |
| Aportaciones francesas a la instauración de una innovación educativa: las primeras colonias escolares en España (1887-1897) <i>Juan Félix Rodríguez Pérez</i> | 397 |
| Influencias francesas en los orígenes y difusión de la educación sexual en España en el primer tercio del siglo XX <i>Ana Sánchez Cantera</i> | 413 |
| El proyecto de creación de una Escuela Industrial en Barcelona <i>Francesc Xavier Santamaría Balaguer</i> | 425 |

Sección III: Influencias francesas en la educación en América

| | |
|--|-----|
| La enseñanza de la historia en el Colegio de Pedro II en el siglo XIX: bajo la égida de las ideas francesas <i>Antonio Gomes Ferreira y Aricle Vechia</i> | 439 |
| La influencia del manual «Curso normal para profesores de primeiras letras ou direcções relativas à educação physica, moral e intellectual nas escolas primarias», escrito por el barón Joseph-Marie De Gérando (1839), en la formación de profesores de primeras letras, en la educación brasileña, en la primera mitad del siglo XIX <i>Jerusa da Silva Gonçalves Almeida</i> | 449 |

| | |
|--|-----|
| Pensamiento pedagógico de Marie Poussepin. Influencia francesa en la educación colombiana <i>María Araceli Gutiérrez Escobar</i> | 459 |
| La innovación pedagógica de los Hermanos de las Escuelas Cristianas en Colombia (1915-1935) <i>José Raúl Jiménez Ibáñez</i> | 469 |
| ¿Adaptar o traducir? El modelo francés en el aprendizaje de la lectura en México. 1889-1920 <i>Lucía Martínez Moctezuma</i> | 483 |
| La influencia napoleónica en la universidad colombiana (1819-1826) <i>Leonor Mójica Sánchez</i> | 495 |
| Los ecos del movimiento juvenil francés de la década de los 60 en el movimiento ecologista actual en Brasil <i>Zanna María Rodrigues de Matos</i> | 507 |
| Contribución francesa al fomento y difusión de la educación física y el deporte en Cuba: (1806-1901) <i>Juan Antonio Salas Rondón</i> | 519 |
| Los desarrollos teóricos de la didáctica francesa contemporánea, un punto de referencia para la incorporación de las nuevas tecnologías en procesos de formación docente en Colombia <i>María Eugenia Salinas Muñoz</i> | 531 |
| Influências francesas nos processos de avaliação e regulação da educação superior no Brasil <i>Elisabeth Varjal</i> | 545 |
| El Colegio Imperial de Pedro II: una institución de enseñanza de marca francesa en Brasil <i>Aricle Vechia y Antonio Gomes Ferreira</i> | 555 |

Sección IV: Influencias francesas en la educación en Portugal

| | |
|---|-----|
| A influência dos naturalistas franceses nos manuais escolares portugueses de ciencias naturais: o caso das teorias da origem das especies <i>Bento Cavadas</i> | 567 |
| La influencia de Freinet en Portugal: el caso de la Escuela Moderna Portuguesa <i>Pedro Francisco González</i> | 585 |
| A influência francesa na educação feminina em Portugal: modelos, discursos e representações <i>Maria Joao Mogarro</i> | 593 |

- Olhares contrastantes sobre a exemplaridade educativa francesa. As viagens pedagógicas de professores portugueses nas primeiras décadas do século XX
Joaquim Pintassilgo 607
- A educação como uma Obra Mundial: O modelo de referencia francês. O caso português
José Viegas Brás y María Neves Gonçalves 621

PRESENTACIÓN

Durante los días 15 al 18 de octubre de 2008 se ha celebrado en la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca la reunión científica denominada III Conversaciones Pedagógicas de Salamanca, Congreso Internacional Iberoamericano. En torno al tema «Influencias francesas en la educación española e iberoamericana (1808-2008)» se ha concitado algo más de un centenar de estudiosos de la Historia de la Educación contemporánea, especialistas interesados en compartir nuevos avances interpretativos sobre una temática que suscita indudables controversias.

La idea germinal de este Congreso Internacional Iberoamericano, «Influencias francesas en la educación española e iberoamericana (1808-2008)» no es casual, sino que se sitúa en la confluencia de varias circunstancias científicas e históricas.

La primera justificación de ellas tiene que ver con el título. Desde luego que el tema elegido no es banal, ni oportunista, aunque pueda ser oportuno. En todo caso necesita ser estudiado. Se conmemora el segundo centenario de la invasión de Europa, desde luego de España y Portugal, por Napoleón Bonaparte, y a ello se están dedicando numerosos actos, exposiciones, documentales, congresos de historia política y militar, y publicaciones. La historia oficial, y en particular la de corte más tradicional, trata de recrearse en recomponer batallas e interpretaciones próximas a etapas de un pasado de orientación decididamente nacionalista, en particular si nos referimos a España y Portugal. Para nosotros, sin embargo, esta ocasión conmemorativa es un motivo para reflexionar juntos en torno a lo que en la historia ha representado un tipo de relaciones ambivalentes respecto a los temas de la educación, en especial los que se conectan con el sistema educativo. Es importante conocer y estudiar con serenidad algunas de estas inevitables influencias del pasado para poder comprender mejor nuestro presente educativo. Es necesario tomar cierta distancia de posiciones muy patrióticas e ideológicas que deformaron en su día una percepción incorrecta de las influencias y relaciones mantenidas entre Francia y otros muchos países del entorno latino desde el siglo XIX hacia acá.

La segunda razón se conecta con la madurez intelectual del grupo que convoca esta actividad científica. La celebración de este Congreso Iberoamericano es el resul-

tado de un proceso largo y productivo en el tiempo, desarrollado en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Salamanca desde hace aproximadamente veinte años. En el contexto del Programa de Doctorado que llegará a consolidarse como «Perspectivas histórica, comparada y política de la educación», que funcionó con diferentes denominaciones iniciales, y que comienza a desarrollarse desde 1989, y alcanza hasta el presente, se iniciaron y desarrollaron seminarios y ciclos de conferencias doctorales complementarios a las actividades docentes e investigadoras durante un buen número de cursos académicos. Siempre con la aspiración de una formación complementaria de los investigadores y doctorandos, preferentemente en el campo de la Historia de la Educación.

Una de las iniciativas que se derivan de la masa crítica que se va generando es la celebración de las Conversaciones Pedagógicas de Salamanca. Se trata de invitar a una reflexión abierta sobre problemas emergentes en ámbitos de la Historia de la Educación, la Educación Comparada y la Política de la Educación. De esa manera se convocan y celebran en la Universidad de Salamanca las Primeras Conversaciones Pedagógicas en octubre de 2005, con el título de «La Pedagogía en España y en el Espacio Europeo de Educación Superior». Las Segundas Conversaciones se celebran en octubre de 2007 en torno al tema «Influencias europeas en la pedagogía española contemporánea. De la Junta de Ampliación de Estudios a la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (1907-2007)». Ambas actuaciones científicas adoptaron la modalidad organizativa de Curso Extraordinario, y sus resultados se encuentran en proceso final de publicación. Desde aquellas dos experiencias se contempló la idoneidad de adoptar un formato más próximo a un congreso, invitando a participar a otros colegas especialistas, como así ha resultado.

Otro de los resultados de ese proceso ha sido la puesta en funcionamiento más ordenada y sistemáticamente del Seminario de Doctores, que celebra sus actividades periódicas (casi mensuales) desde febrero de 2007. En este seminario de doctores se ha dado cabida y oportunidad a temas de investigación histórico-educativa muy diversificados, de Europa y América, y se intercambian puntos de vista metodológicos, con el objeto de enriquecer la calidad de los trabajos de investigación, y en particular las tesis doctorales en curso. En este contexto intelectual nacen la reflexión y la oportunidad de organizar y convocar un Congreso, como expresión directa de la madurez del grupo. También conviene advertir que se ha constituido recientemente como Grupo de Investigación Reconocido de la Universidad de Salamanca, bajo la denominación «Memoria y proyecto de la educación».

La tercera gran motivación que nos indujo a la organización de esta actividad tiene raíz intelectual educativa de matices históricos, políticos y comparados. La dimensión internacional de los componentes del grupo de estudio y de doctorandos que en la Universidad de Salamanca tiene procedencias muy arraigadas de toda Iberoamérica, Portugal, España, y algunos otros países de Europa, ha ido haciendo madurar el proyecto de trabajo de una historia comparada de la educación en el que estén vivas y observables las influencias diversas que se producen y reciben de dife-

rentes países europeos sobre nuestros sistemas educativos contemporáneos. Francia ha sido la ocasión coyuntural por la conmemoración de determinados fenómenos históricos generales para España y Europa, producidos en los primeros años del siglo XIX. Pero Francia es sobre todo el país que más ha influenciado los sistemas educativos contemporáneos del sur de Europa, y en buena parte de América (sin mencionar en etapas recientes a otros continentes como África). Por todo ello no es una casualidad la elección del tema para estas Terceras Conversaciones Pedagógicas. Sin poder anunciar todavía el perfil de las influencias educativas de otro país europeo, nuestro interés científico real es ir revisando a lo largo de un ciclo de varios años, y mediante la celebración de próximos congresos o Conversaciones Pedagógicas, las diferentes influencias que por fortuna ejercen una función meliorativa sobre la educación de un país como España, y de otros cultural y pedagógicamente muy próximos, sean de Europa o de Iberoamérica. Aquí, ahora, en este año 2008, es Francia, pero en otros momentos deberían ser Alemania, Inglaterra, Italia, Bélgica, Suiza o Rusia, porque por fortuna se va produciendo una hibridación pedagógica del mundo latino, tanto como cultural o económica.

La estructura científica del Congreso se ha organizado en torno a cuatro secciones, y en torno a ellas se ha invitado a la comunidad científica internacional a ofrecer sus respectivas aportaciones.

La Sección I, «Influencias francesas en la política y en la administración educativa española», es coordinada por Juan Francisco Cerezo Manrique, acompañado de Francisco José Rebordinos Hernando en las tareas de secretaría. Es la sección más numerosa, pues ha recibido 20 comunicaciones de textos que han sido aceptados. Todas las contribuciones se refieren a asuntos conectados con la escuela primaria, la educación secundaria y la universidad en nuestra etapa contemporánea. Aparecen temáticas muy interesantes como es el caso de libros de texto, materiales pedagógicos como cuadernos escolares de una tipología determinada, autores influyentes en la pedagogía española y sus prácticas escolares (Freinet en especial, pero también Compayré, Mialaret, Jacotot, Le Boulch), congregaciones religiosas de procedencia francesa, o situaciones muy interesantes entroncadas con la historia de la universidad española contemporánea (honores y distinciones, incidencia de la invasión napoleónica en la universidad, implantación de la filología francesa, entre otros), efectos de la III República Francesa sobre la II República de España, asuntos concretos como la concepción y distribución del horario escolar. Una rica muestra de asuntos que, desde luego, no agota la extensa nómina de posibilidades que abre este campo específico de investigación.

La Sección II, «Influencias francesas en la educación popular y en la formación profesional de España», es presidida por Bienvenido Martín Fraile, y cuenta con la colaboración de Sara González Gómez en secretaría. Ha recibido 12 comunicaciones en las que caben temáticas muy diversas de la educación popular, la educación de artesanos y la formación profesional (aportación de algunas congregaciones religiosas, creación de escuelas industriales, colegios familiares rurales), iniciativas para

la educación de los mayores, así como el estudio de otras vías como son las revistas especializadas (caso de la Escuela Moderna), y otras vías informales de educación (discursos, sermonarios).

La Sección III, «Influencias francesas en la educación en América», es presidida por Isabel Ramos Ruiz, con la colaboración de José Luis Hernández Huerta. Ha recibido 11 comunicaciones sobre temáticas y países de Iberoamérica (México, Colombia, Brasil, Cuba) y de varias universidades. Los temas de referencia tienen que ver con congregaciones religiosas, ecos pedagógicos del espíritu ilustrado, influencias del mayo francés en conductas y programas juveniles, o asuntos más próximos como los relacionados con modelos didácticos o sistemas de evaluación.

La Sección IV, «Influencias francesas en la educación en Portugal», presidida por José Manuel Alfonso Sánchez, con la colaboración de Laura Sánchez Blanco, ha recibido 5 comunicaciones específicas muy interesantes sobre manuales escolares y teorías científicas, la presencia de Freinet, la educación de la mujer, los viajes pedagógicos, y las referencias francesas en las políticas educativas internacionales.

Las universidades representadas en este Congreso Iberoamericano proceden de un amplio espectro nacional e internacional. Entre los ponentes encontramos profesores e investigadores procedentes de las universidades de: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Universidad Libre de Amsterdam, Valencia, François Rabelais de Tours, Complutense de Madrid, Valencia, UNED, País Vasco y Salamanca. Y entre los investigadores que presentan comunicaciones la representación es más amplia y diversa. Entre las de América: Federal de Salvador de Bahía, Tiuti de Paraná, Estadual de Pernambuco, Santiago de Cali, Católica de Manizales, La Salle de Bogotá, Holguín, Corporación Universitaria del Meta, Universidad Nacional de México. De las de Portugal: Universidad de Coimbra, Lisboa, Lusófona de Lisboa, Açores, y Politécnico de Portoalegre. Entre las de España: Universidad de Barcelona, Complutense de Madrid, Autónoma de Madrid, UNED, Valencia, Universidad de Navarra, Murcia, Valladolid, Sevilla, País Vasco, Granada, Universidad Pontificia de Salamanca y Universidad de Salamanca. Caso particular es el de una investigadora del Departamento de Historia Contemporánea de la Universidad de Tel Aviv, Tamar Groves. E igualmente es preciso mencionar la presencia de investigadores de otros centros y organismos, algunos de ellos profesores de educación secundaria. Finalmente, como participantes inscritos en el Congreso (algo más de un centenar) hay que hacer mención a investigadores procedentes de otras universidades, como Rovira i Virgili de Tarragona, Universidad Pública de Navarra, y algunas más. La representación directa de países es ciertamente muy amplia: Francia, Holanda, Portugal, Israel, México, Cuba, Colombia, Brasil y España.

La financiación de esta edición sólo ha sido posible desde el logro de subvenciones solicitadas y obtenidas por quien suscribe en nombre del comité organizador en concurso público de convocatorias para la organización de congresos y difusión de resultados científicos publicadas por la Consejería de Educación de la Junta de

Castilla y León (Dirección General de Universidades e Investigación, resolución de julio de 2008) y del Ministerio de Educación (resolución de 8 de agosto de 2008). Sin la disponibilidad de estos recursos habría sido imposible cualquier gestión editorial. Indirectamente es obligado reconocer el apoyo prestado por la Facultad de Educación y el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Salamanca para la realización de estas III Conversaciones Pedagógicas de Salamanca, Congreso Internacional Iberoamericano.

He de recordar que los textos que componen esta edición del libro de actas deben ser completados con la lectura de los que forman el grupo de las ponencias y conferencias generales, que son editados en otro libro diferente, con el título general del Congreso. Las dimensiones de todos los textos juntos desaconsejaban la edición en un solo volumen, y se optó por esa solución técnicamente diferenciada.

En la parte técnica de la edición desde luego es insustituible la aportación de José Luis Hernández Huerta y la profesionalidad de los editores de Globalia-Anthema ediciones, con Juan Antonio Hernández a la cabeza. Finalmente, es obligada la mención de nuevo a todos los miembros del comité organizador de la actividad, quienes desde hace varios meses prestan su tiempo y dedicación de forma desinteresada y generosa al éxito de esta actividad científica. Desde luego, quiero dejar constancia aquí de nuestro más sincero agradecimiento a todos ellos.

José María Hernández Díaz
Presidente del Comité Organizador

Salamanca, octubre de 2008

Sección I:
**Influencias francesas en la política y en la administración
educativa española**

Presidente: Juan Francisco Cerezo Manrique
Secretario: Francisco José Rebordinos Hernando

INFLUENCIA FRANCESA EN LOS LIBROS DE TEXTO ESPAÑOLES DURANTE LA RESTAURACIÓN (1875-1931)

Francisco Canes Garrido

E-mail: pacanes@edu.ucm.es

(Universidad Complutense de Madrid)

Lengua y cultura

En los libros de texto de lengua y literatura, tanto franceses¹ como españoles², encontramos referencias sobre la influencia de la literatura francesa en la española. Después de la notable influencia de la literatura medieval francesa, la española disfrutó de unos siglos de esplendor hasta finales del siglo XVII, en que desapareció la Dinastía de los Austrias, al morir sin descendencia Carlos II. Con su sucesor Felipe V, se instauró la Dinastía francesa de los Borbones, a partir del siglo XVIII, y la influencia francesa se mantendrá en los escritores españoles del periodo que estudiamos con la famosa corriente naturalista. Los españoles leían preferentemente a los grandes literatos franceses cuyas obras habían sido traducidas a nuestro idioma a pesar de que la Iglesia no recomendaba su lectura porque muchas de ellas estaban consideradas perniciosas para la moral ciudadana. Ramón y Cajal nos relata que a sus doce años, durante el verano de 1864 en Ayerbe, después de haberse examinado en el Instituto de Huesca, compartía el repaso de las traducciones de Nepote, de la psicología de Monlau, y el álgebra de Vallín con la lectura de las novelas francesas de las que años después todavía recordaba, especialmente, las de Dumas y Víctor Hugo. Se deleitó con aquellas lecturas: «Tan grandes fueron mis entusiasmos y alegría que me olvidaba de todos los vulgares menesteres de la vida material. ¡Cuántas exquisitas sensaciones de arte me trajeron aquellas admirables novelas! ¡Que de interesantes y novísimos tipos humanos me revelaron!»³. No fue el único que, en su juventud, se sintió atraído por las novelas francesas, El escritor Luis Araujo también las prefirió a los libros de texto que tenía que memorizar. No soportaba los que le imponían en los centros docentes y encontraba más instructivas las novelas de Flaubert, los libros de Flammarion, los relatos de aventuras de Julio Verne y las mismas novelitas de Voltaire sobre todo aquella en que se burlaba de los eruditos y nos contaba las picardihuelas de Cunneguda⁴.

Manuel Le-Roux opinaba, en 1852, que, desde hacía más de dos siglos, Francia era el país más adelantado en cultura, civilización, ciencias y artes, era una nación muy poblada, con un comercio muy floreciente y gozaba de una situación geográfica privilegiada, nos dio gran número de buenos escritores cuyas obras fueron traducidas a varios idiomas, era la legisladora de la moda europea y en París predominaba el buen gusto: «su influencia, tanto en paz como en guerra, ha sido tan poderosa, que puede decirse sin temor a equivocarse que tuvo casi siempre en su mano la balanza de los imperios: y he aquí porqué su lengua fue general y unánimemente adoptada en el comercio y literatura de Europa»⁵.

París fue, durante el siglo XIX, el lugar preferido por los exiliados españoles. Nuestro político y escritor Juan Valera siempre tuvo la ilusión de vivir en esta ciudad pero su situación económica no se lo permitía. Durante su permanencia en ella, perfeccionó el francés y en algunas de las cartas escritas a su amigo Gumersindo Laverde le escribía frases en francés, lo que nos hace suponer que su amigo no tendría inconveniente en entenderlas⁶.

Miguel del Toro nos dice que el idioma francés era obligatorio en las carreras especiales y en las profesiones liberales y no había español medianamente culto que no hubiese consagrado algunos años a su estudio y conocimiento. También era la lengua preferida en los congresos internacionales y «todo el movimiento científico y literario de Europa y del mundo culto llega hasta nosotros por conducto de la lengua francesa y su tecnología, formada por sus académicos, hombres de ciencia, literatos, industriales, fabricantes, etc., con el mayor cuidado, es para nosotros un estudio indispensable»⁷. En Francia, además de publicarse muchos trabajos originales propios, se traducían los de otras naciones divulgando los conocimientos científicos al mundo civilizado en su propio idioma; por este motivo, se publicaron en España libros para el estudio de la lengua francesa pensando no sólo en los estudiantes sino también en los intelectuales. Javier Offerall escribió una gramática y una antología francesa para los especialistas que tenían que consultar libros y revistas de medicina si querían estar al día en los avances médicos⁸. Su dominio sobre otras lenguas vivas era reconocido más allá de nuestras fronteras. José de Urcullu, exiliado político y profesor en una academia de un barrio londinense, se lamentaba de que el inglés no tuviese en España la extensión del francés y reconocía que los libros y periódicos ingleses no tenían, en nuestra patria, la facilidad y profusión de los franceses⁹.

El francés era la lengua extranjera predominante en España y la más conocida por los españoles ya que su estudio era obligatorio a partir de la enseñanza secundaria. A pesar de las numerosas obras didácticas para su estudio y de los años dedicados a su aprendizaje no era fácil dominar perfectamente la lengua francesa. Santiago Alba nos advertía que los bachilleres, cuando finalizaban sus estudios, no sabían hablarlo ni comprender lo que leían en dicho idioma¹⁰.

Un claro ejemplo de que el francés estaba de moda era la frecuente utilización de galicismos en los escritos de los autores españoles, lo que levantó una fuerte cam-

pañá en su contra y a favor del correcto uso del español. Su utilización en libros, periódicos, discursos y anuncios hizo que los incluyeran en los diccionarios advirtiéndonos, al mismo tiempo, de que no debían ser utilizados inconscientemente por considerarlos el mayor peligro de nuestra lengua¹¹. Se publicaron libros sobre galicismos¹² y los autores de libros de texto pretendieron eliminarlos de sus obras. Oferrall recomendaba no usar galicismos pues algunas personas, por ignorancia o por pedantería, lo hacían con bastante frecuencia creyendo que eran más instruidas cuando lo que conseguían era ponerse en ridículo¹³. Julio Monzón, autor de varios textos de bachillerato, nos dice en el «Prólogo» de uno de ellos: «He puesto gran empeño en desterrar de este libro, como de otros que le precedieron, las incorrecciones de lenguaje, especialmente galicismos, tan frecuentes en los que en nuestra juventud aprendimos la Física y la Química en libros franceses»¹⁴.

Traducciones

Rufino Blanco, en su extensa publicación sobre bibliografía de obras pedagógicas escritas en castellano o traducidas a nuestro idioma, comprobó que 257 de las obras catalogadas eran francesas y muchas de ellas no debían haberse traducido porque carecían «de sistema científico y aun de todo valor en orden a los estudios». Este número superaba con creces a las 61 traducidas del inglés, a las 43 del italiano o a las 38 del alemán. Consideraba injusta nuestra preferencia por las obras de autores franceses cuando existían otros extranjeros dignos de tener en cuenta en el progreso de los estudios pedagógicos¹⁵.

Al no existir libros de texto, cuando se implantó el sistema educativo español, se recurrió a la traducción de los franceses por lo que éstos eran frecuentes en los diferentes niveles educativos. Los *Elementos de Zoología o Historia Natural de los animales*, de Milne-Edwards y Comte que fue texto oficial en Francia, se aceptó como texto oficial en España, y se reeditó en varias ocasiones para la segunda enseñanza¹⁶. Otra de las obras que consiguió muchas ediciones fue el *Tratado de Física* de A. Ganot, que fue aprobado de texto en 1858 y se utilizó, hasta bien entrado el siglo XX, en los últimos años de la enseñanza secundaria y en los primeros de la universitaria. Este último manual se publicó en París¹⁷ y Madrid¹⁸ alcanzando numerosas ediciones. Algunos de ellos se siguieron publicando durante más de un siglo, aprovechando los nuevos progresos tipográficos e introduciendo numerosos grabados, como ocurrió con el *Catecismo histórico* del Abad Claudio de Fleury¹⁹ o *El amigo de los niños* del Abate Sabatier²⁰. Su notable éxito fue aprovechado por algún autor español que incluyó el nombre de Fleury en el título de su libro de texto²¹. Los libros de lectura como *La gimnástica del espíritu* de A. Pellissier²² o *Lecciones de cosas* de G. Colomb²³ también consiguieron varias ediciones. Con el mismo título de este último se publicaron numerosos libros, por diferentes autores en distintas editoriales españolas, algunos de los cuales se asemejaban bastante al del autor francés²⁴.

No sólo se plagiaban los textos de autores franceses también ocurría con algunos españoles. Juan de Cortazar, cuyos textos consiguieron numerosas ediciones en Es-

pañ, se quejaba de que algunas de sus obras fuesen plagiadas y editadas en París para venderlas en el mercado hispano americano²⁵. José María Fernández nos advertía, en 1909, que la Editorial Garnier de París realizaba algunas reproducciones fraudulentas con el mismo fin²⁶. Para Valentín Almirall muchos de los textos eran simples adaptaciones de los franceses y como los autores no querían confesar el original de donde lo habían traducido lo presentaban como propio realizando algunas modificaciones donde a veces se encontraban absurdos realmente pasmosos y tonterías que rozaban lo chusco. Para él, fuera de aquellas traducciones, confesadas o no por los autores, nuestro movimiento científico fue casi nulo²⁷.

Algunos de los libros traducidos tuvieron que ampliarse, para adaptarse a los cuestionarios oficiales, por lo que hubo españoles que tuvieron que encargarse de completar los contenidos pertenecientes a la parte española²⁸.

Las últimas ediciones de las publicaciones francesas podían adquirirse en las librerías españolas. Mariano Carderera, después de visitar el pabellón francés de la Exposición Universal de Londres de 1862, comprobó que conocía todos los libros allí expuestos, pues, debido a la proximidad y las relaciones que existían entre ambos países y «por nuestra propensión a imitar y traducir las cosas francesas que en este ramo como en todos y por otras causas, laudables unas y muchas que acusan nuestra pereza y nuestra indolencia, los libros franceses se encuentran hasta en las librerías de las calles de Madrid»²⁹. Si observamos el *Catálogo de las obras de fondo de la librería extranjera y nacional de G. Bailly-Bailliere*, que también tenía casas en Londres y París, veremos una clara muestra de la venta, en nuestro país, de libros científicos y de manuales, bastantes de ellos traducidos de autores franceses, o de alemanes e ingleses traducidos al francés y de éste al castellano³⁰.

En París, existían otras librerías, además de la de Bailly-Bailliere, como la de la Viuda de Ch. Bouret, la de Garnier Hermanos y la de Hachette, que además de a la venta y distribución, también se dedicaron a la edición de manuales, en castellano, para el mercado hispanoamericano. Sus libros llegaban a las librerías españolas y en muchos de ellos podemos encontrar la relación de autores y títulos de sus obras así como los precios de venta.

G. M. Bruño, uno de los más conocidos autores y editores de textos españoles, quizá pensando en el mercado hispano americano y en los avances tipográficos de las imprentas francesas y sus redes de distribución y venta, publicó en castellano en diferentes imprentas francesas varios textos para las asignaturas de la enseñanza primaria y secundaria³¹.

Contenidos

Hoy contamos con trabajos en los que se demuestra que el modelo educativo francés fue imitado en España a lo largo del siglo XIX y que la legislación francesa influyó en la estructura de nuestro sistema educativo, en la uniformidad, en el centralismo administrativo, en el funcionarismo del profesorado o en la secularización de la enseñanza³². Menéndez y Pelayo acusaba, a finales del siglo XIX, a Pedro José

Vidal de que el Plan General de estudios de 1845 al igual que otros posteriores habían sido una copia servil de la legislación francesa, cuando el espíritu centralizador ya había sido abandonado en Francia³³. También advertía que los programas para la segunda enseñanza, de 1851, siendo Director general de Instrucción pública Gil de Zárate, eran una copia de los publicados por Cousin cuando fue Ministro de Instrucción pública en Francia³⁴.

Durante el reinado absolutista de Fernando VII, España se aisló de Europa y sufrimos un importante atraso científico. Al advenimiento de su hija Isabel II, los exiliados que regresaron trajeron consigo los conocimientos adquiridos durante el destierro, generalmente, de Inglaterra y Francia, lo que permitió su difusión en España y la apertura al extranjero, pero nuestra precaria economía no propició el desarrollo científico. El Estado y la Iglesia intentaron controlar lo que nos llegaba del extranjero con el fin de que no se introdujesen ideas contrarias a los intereses monárquicos y religiosos. Por el Concordato del 16 de marzo de 1851, la religión católica era la única de la nación y la Iglesia se encargaba de velar por la pureza de la doctrina de la fe y de las sanas costumbres así como de la educación religiosa que se impartía en los centros públicos y privados. Con este fin se vigilaban los contenidos de los libros para prohibir aquellos que podían ser malos o nocivos para el pueblo³⁵. Durante el sexenio democrático, de 1868 a 1874, se consiguió mayor libertad de enseñanza en textos y programas pero, al instaurarse de nuevo la monarquía con Alfonso XII, se intentó suprimirla de nuevo lo que provocó la protesta de varios intelectuales contrarios al control estatal y religioso. A lo largo de poco más de medio siglo, que duró la Restauración, se produjo un enconado debate sobre los libros de texto³⁶ intentando implantar, durante los últimos años de la Dictadura de Primo de Rivera, el libro de texto único en la segunda enseñanza³⁷.

La dependencia científica del extranjero fue notable, a mediados del siglo XIX, la gran mayoría de los libros de texto eran extranjeros y extranjeros también los autores citados en ellos. Menéndez y Pelayo ya se dio cuenta de ello y lo puso de manifiesto en *La Ciencia Española*: «Ha reinado aquí una insensata manía de remedar fuera de propósito todo lo que ultrapuertos estaba en boga, y sin pararnos en barras, importamos (siempre tarde, mal y a medias) teorías, libros, planes de enseñanza, programas todo a medio mascar, y sin cuidarnos de si encerraban o no elementos discordantes»³⁸. Muchos intelectuales españoles denunciaron nuestra difícil situación que fue aumentando después del desastre de Cuba de 1898. Ramón y Cajal escribió en *El Liberal* del 26 de octubre de aquel año que teníamos que renunciar a la creencia de que éramos la nación más guerrera del mundo y también a nuestra ilusión de tomar por progreso real lo que no era más que un reflejo de la civilización extranjera: «de creer que tenemos estadistas, literatos, científicos y militares; cuando salvo tal cual excepción, no tenemos más que casi estadistas, casi literatos, casi sabios y casi militares. La civilización no consiste, como aquí suponen muchos en adoptar más o menos fielmente los inventos del extranjero, sino en impulsar la conciencia y el arte mediante trabajos absolutamente originales»³⁹. Para él, nuestro atraso se debía a la pereza que

nos hacía ser más transmisores que productores científicos y también nos aconsejaba que rescribiésemos la historia de España para corregir las exageraciones que leían los niños donde les hacíamos creer que teníamos grandes héroes, sabios y artistas⁴⁰.

Eduardo Ibarra, que al igual que otros intelectuales sufrió numerosas penalidades en sus tareas científicas, denunció que la investigación era casi exclusiva de los extranjeros ya que en España se creían sabios los que repetían los inventos de otros: «... así vamos poco a poco rezagándonos en el camino del progreso en relación con nuestros contemporáneos»⁴¹. A los legisladores les pedía que mirasen al extranjero antes de reformar la enseñanza y a los profesores que estudiaran los libros publicados en el extranjero, que se nutriesen de sus máximas, que imitasen la disposición de sus índices, el orden de la materia y hasta el aspecto tipográfico⁴²; lo cual no suponía ninguna novedad pues ya se venía haciendo desde hacía años en España. Marcelino Menéndez y Pelayo opinaba, en 1910, que la mayor parte de los investigadores españoles trabajaban o habían trabajado en la Universidad, pero como él, que se declaraba autodidacta y solitario, se habían formado solos e ignoraba si alguno había creado escuela⁴³. En las citas a pie de página, además del latín, llevado por la moda francesa, escribe frases en francés que ocupan varias líneas. Cita numerosas fuentes francesas aunque no le merezcan confianza:

Me duele tener que mencionar, aunque sea en último término, *L'Espagne Chretienne* del benedictino francés Dom Leclercq... pero como en España cualquier librejo escrito en francés pasa por un quinto evangelio (sin que en esto haya diferencia entre los literatos modernistas y los devotos del buen tono), creo necesario prevenir a los lectores incautos contra la ligereza y superficialidad del manualito de Dom Leclercq, que no sólo carece de valor científico sino que está inspirado por un odio profundo contra las tradiciones de la Iglesia española y aun contra el genio y carácter de nuestro pueblo⁴⁴.

Ante el control estatal, que no descartaba aceptar los progresos de las ciencias que fuesen útiles para el país, surgieron dispares opiniones entre los que defendían las tradiciones nacionales y los partidarios del progreso que nos llegaba del extranjero. Entre los máximos defensores de nuestras tradiciones tenemos a Menéndez y Pelayo que piensa que: «La enseñanza en España apenas tiene de española en el día más que el nombre; está casi del todo desligada de nuestra tradición científica, y los esfuerzos de algunos sabios profesores no bastan para infundirle el carácter nacional de que muchos ha la despojaron las torpezas oficiales»⁴⁵. En cuanto a la investigación cree que: «El olvido o el frívolo menosprecio con que miramos nuestra antigua labor científica es, no sólo una ingratitud y una injusticia, sino un triste síntoma de que el hilo de la tradición se ha roto y que los españoles han perdido la conciencia de sí mismos»⁴⁶.

Para Ricardo Becerro, los dos males que tenían las reformas educativas y su aplicación eran: la falta de recursos para que la enseñanza estuviese de acuerdo con los nuevos tiempos, y «El respeto a algunas tradiciones que gran parte de la opinión pública, erróneamente inspirada entre nosotros, se empeñó en sostener sin razón ni provecho alguno»⁴⁷. La Asociación de catedráticos de segunda enseñanza pidió al Ministro de Fomento, al presentarle las bases del proyecto para reformar el plan de es-

tudios, en 1893, que concediese la debida importancia al «elemento patrio» con el estudio del idioma y de la geografía e historia de nuestro país, sin que por ello se perjudicasen las demás materias del plan de estudios⁴⁸.

Estas opiniones también las encontramos en los prólogos de algunos libros de texto de los que eran autores los profesores. Felipe Picatoste, autor de textos de distintas materias para la enseñanza secundaria, decía que: «La historia propia ha dicho un gran escritor debe ser esencialmente nacional; en ella se debe aprender a conocer y amar a la patria, teniendo presente que nadie ama lo que no conoce»⁴⁹. Se quejaba de que nuestro nivel educativo estuviera por debajo del de otras naciones y de que se hiciese nuestra historia copiándola de los libros extranjeros, recordando que por atender el carácter nacional se habían mejorado los libros de historia en el extranjero y que había que dar a conocer a los alumnos nuestras artes y ciencias para que se identificasen con la historia y aprendiesen a ser buenos patriotas. Pedía cambios siguiendo el modelo francés:

Reflejo España, desgraciadamente, desde hace mucho tiempo de la literatura francesa se han seguido humildemente los escritos de esta nación respecto de nuestra patria y se ha modificado en muchos puntos la enseñanza histórica sin ventaja copiando los errores transpirenaicos y no imitando lo que esa Francia, tan admirable en su patriotismo, ha hecho por su propia historia⁵⁰.

Aunque el curso de Historia de España y el de Historia Universal eran complementarios, opinaba que tenían distintos objetivos ya que con el primero se debía inculcar el amor a la patria, como a una segunda madre, mientras que con el segundo se aprendía el desarrollo de la humanidad a través del tiempo⁵¹. También observó que en los libros de Ciencias Naturales predominaba lo extranjero sobre lo español. Para evitarlo pedía que se introdujesen, siempre que fuese posible, conocimientos patrios, pues, eran la base más segura de la riqueza y del progreso del país. No aceptaba la opinión de los que decían que las ciencias no tenían patria, para él sí la tenía y nuestro progreso no habría sido el mismo si se hubiese tenido en cuenta lo local y lo nacional en lugar de imitar y traducir del extranjero⁵². Lo mismo opinaba Ángel María Terradillos, en cuanto a la literatura española, pues, el extremado afán de imitar y traducir lo de fuera nos había traído una invasión de galicismo que afeaba nuestra lengua. Pedía la recuperación de nuestros autores clásicos, que eran explotados por los extranjeros, para despertar en los jóvenes el interés por lo español: «Demos, en fin, unidos, dignísimos compañeros, un generoso grito en pro de una restauración literaria, y en ella... seamos españoles, hablemos el español y cooperemos a sostener la dignidad de la literatura española y las glorias de nuestros ilustres escritores»⁵³.

Cuando se crearon las escuelas normales, a partir de 1839, al no existir textos de Pedagogía de autores españoles, se tradujeron y se publicaron en nuestro país, de 1840 a 1853, los de los franceses Jullien de París, Gerando, Matter y Rendu que más tarde fueron sustituidos por los de españoles que copiaron en sus manuales párrafos completos de los autores franceses⁵⁴. Rufino Blanco encontró en el *Curso Completo de*

Pedagogía de José María Santos, que consiguió varias ediciones antes del siglo XX: «... datos suficientes para afirmar que las teorías han sido importadas, sin hacer distinciones entre la verdad y el error, de los textos franceses de la primera mitad del siglo XIX, repetidos (a veces después de un segundo o tercer plagio) sin conocer de ordinario ni el origen de la procedencia»⁵⁵. En la conferencia dada en el Primer Certamen Pedagógico, celebrado por la Asociación de maestros católicos de San José de Calasanz de Zaragoza, en 1913, sobre «Problemas pedagógicos contemporáneos», al tratar del fin de la educación y de la Historia de la Pedagogía dijo: «la falta o indeterminación de fin en la educación y, sobre todo, los prejuicios acatólicos y anticatólicos de algunos escritores, han producido estudiadas y vergonzosas omisiones en los tratados de Historia de la Pedagogía y de la educación». Como prueba de ello cita los manuales de los extranjeros Paroz, Guex, Compayré, Ponce y Davidson que, en castellano, circulaban en nuestro país⁵⁶. En la extensa obra de Pedro de Alcántara García, considerado el más prolífico de nuestros autores pedagógicos de aquellos años, podemos comprobar que la mayoría de las fuentes extranjeras citadas fueron francesas.

Los manuales de Historia no se libraron de la influencia positivista francesa que también se notó en otras asignaturas. Rafael Altamira, en 1891, pensaba renovar los libros de texto españoles siguiendo como modelo los de los historiadores franceses⁵⁷. En 1927, se publicó su *Epítome de Historia de España*, escrito para que sirviera de ayuda a los profesores y maestros que impartían dicha asignatura⁵⁸. Gracias a los cambios en la redacción de algunos manuales como los de Alonso Moreno Espinosa, Manuel Zabala o Manuel Sales, que utilizaron las notas a pie de página, podemos conocer las fuentes consultadas, muchas de ellas francesas. Rafael Ballester, autor de textos para Historia y Geografía, reconocía que los mejores manuales de Historia Universal estaban anticuados o habían sido traducidos del extranjero por lo que necesitaban revisiones: «de algunos años acá la tendencia a modificar nuestros manuales docentes se ha iniciado en España con la difusión de los libros similares extranjeros, principalmente franceses, y hasta algunos, como los de Seignobos y Malet, han llegado a traducirse (con destino a las repúblicas sudamericanas)». Reconoce la superioridad de los manuales franceses traducidos, aunque no estaban libres de defectos, y cita la *Historia de la Civilización*, de Carlos Mendoza (Barcelona, R. Molinas, S.A.) calcado del de Seignobos⁵⁹.

Los libros de textos de Geografía fueron menos abundantes que los de Historia, pero tampoco escaparon de la influencia francesa, traduciéndose al castellano varias obras para la enseñanza de autores como Cortambert, Guillemmin, Luis Gregoire y Letronne⁶⁰. Rafael Ballester, uno de los españoles cuyos textos fueron de los más renovadores, en su *Nueva Geografía Universal* para la segunda enseñanza nos dice que consultó «las principales obras publicadas en el extranjero de post-guerra» pero sólo cita las de autores franceses⁶¹.

Los libros de textos de Matemáticas franceses tuvieron que competir con los de Juan de Cortázar, profesor de la Universidad de Madrid y diplomado por la Escuela Central de París, que no era partidario de los modernos programas franceses⁶², pero

se tradujeron al castellano y la mayoría de las fuentes consultadas, por los autores españoles, fueron francesas. R. J. Izquierdo, en el prólogo de *Trigonometría rectilínea y Geometría especial del triángulo*, sólo cita dos obras escritas en francés⁶³. Algún plagio hemos encontrado como el que hizo Ezequiel Solana de la *Aritmética* francesa de Leyssenne⁶⁴.

Los manuales de Física, Química y Ciencias Naturales no escaparon de la influencia francesa «tanto porque los autores lo fueron como por la estructura y contenidos de los libros escritos en castellano y por autores españoles»⁶⁵. Agustín Ramón, autor de textos de primaria, no estaba de acuerdo con los modernos textos escolares «que mejor pudieran llamarse comerciales que pedagógicos, y que no tienen más de notables, que unos cuantos modernismos sin importancia, copiados del francés». Al igual que otros muchos, se mostraba reacio a los cambios y no veía con buenos ojos la cantidad de actividades que contenían para los niños a los que había que dárselo todo preparado⁶⁶. Juan Mir Peña en el *Compendio de Física para libro de texto elemental* publica una lista de algunas de las obras que ha consultado al componer el libro. De un total de 24 la mitad están escritas en francés, 5 en inglés, 4 en alemán, 2 en castellano, una de ellas traducida del francés, y 1 en italiano. Al comienzo de la segunda edición podemos leer: «Esmeradamente corregida, aumentada y dispuesta ordenadamente con relación a los últimos descubrimientos. Contiene numerosos ejercicios de aplicación, 203 ejercicios prácticos, 448 grabados originales intercalados en el texto y una lámina en colores»⁶⁷. Es un claro ejemplo de la influencia extranjera en la modernización de los textos españoles y de que la mayoría de las fuentes consultadas seguían siendo francesas.

Donde más se notaba la influencia francesa era en las nuevas titulaciones de las carreras técnicas superiores. Como se pensaba que los alumnos tenían que dominar el francés, después de varios años de estudio, al no existir manuales traducidos se pedían en el idioma original. Si observamos la lista de los manuales recomendados para las diferentes materias del plan de estudios de la Escuela Especial de Ingenieros Industriales de Barcelona, de 1894, veremos que casi todos estaban escritos en francés⁶⁸.

Conclusiones

La lengua y cultura francesa estaban de moda en España al igual que en otros muchos países europeos y sus libros, tanto traducidos como en la lengua original se distribuían y vendían en las librerías españolas. Las editoriales francesas publicaron libros de texto en castellano pensando en el mercado hispano americano. Nuestra dependencia científica y cultural de Francia fue mayor que la de otros países, lo cual se reflejó también en las sucesivas reformas educativas que se hicieron, por lo que no es de extrañar que se tradujesen libros de texto franceses para atender las necesidades de las nuevas asignaturas implantadas en España ya que antes se habían experimentado en Francia.

A finales del siglo XIX, ya existían abundantes libros de texto de autores españoles por lo que en un cuarto de siglo, debido a la política del Gobierno que convocó

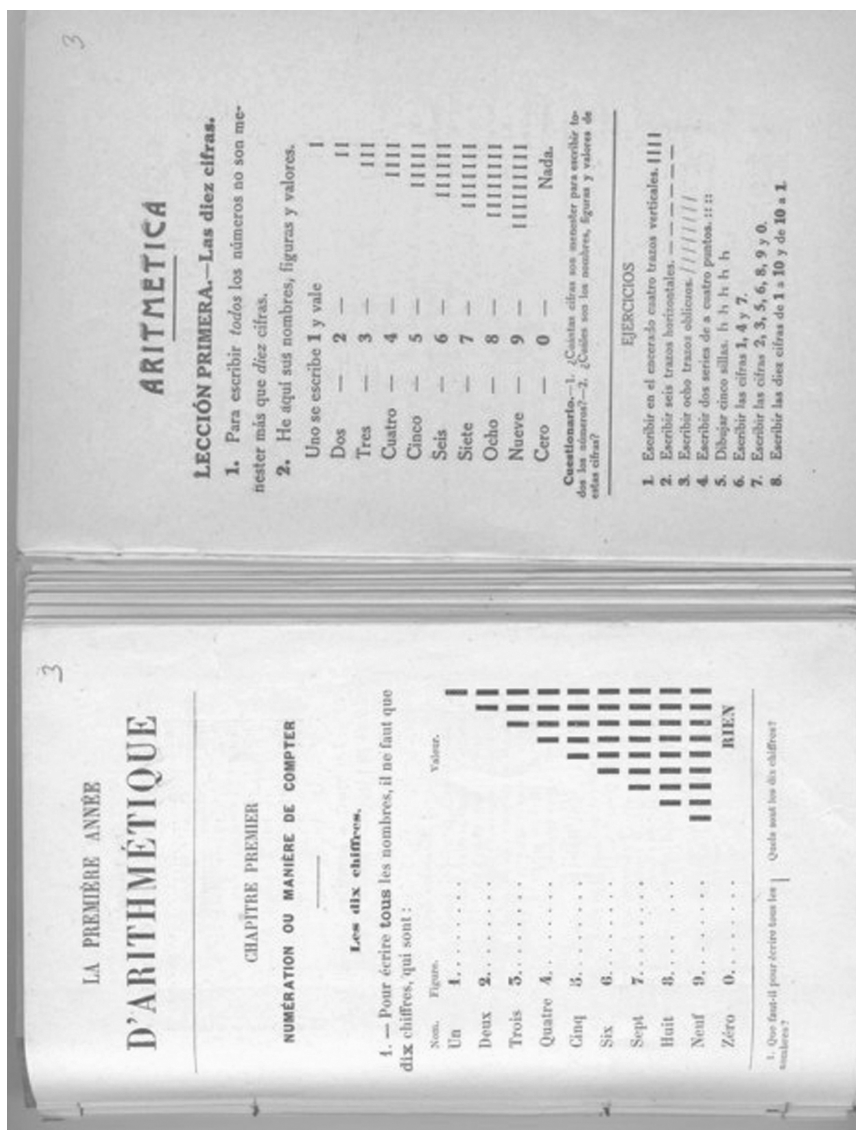
concursos y reconoció méritos a sus autores, se pasó de la escasez a la abundancia; no obstante, siguieron utilizándose libros de texto traducidos o sin traducir, la inmensa mayoría de ellos franceses, para atender las necesidades de las nuevas asignaturas de las recientes titulaciones para las que no existían manuales de autores españoles.

Las peticiones de los profesores, para que en los contenidos de las asignaturas se prestase más atención al carácter nacional y se contrarrestase la influencia extranjera, fueron tenidas en cuenta por los legisladores que, en sucesivas reformas de los planes de estudio, los introdujeron en los programas y se aumentó el número de horas de las asignaturas de Lengua, Literatura, Geografía e Historia. Esto supuso un freno a la traducción literal de los libros extranjeros, algunos de los cuales tuvieron que completar sus contenidos para poder adaptarse a los cuestionarios oficiales.

Los libros de texto franceses ejercieron una importante función al colaborar en la introducción de los avances científicos de nuestro país y al servir de modelo a los autores españoles que los imitaron, copiaron y plagiaron, en algunas ocasiones, sin citar a sus verdaderos autores.

El sistema educativo francés y su literatura pedagógica, de la que se tradujeron o consultaron sin traducir numerosas obras, fueron las más conocidas por los españoles que publicaron varios trabajos sobre la enseñanza francesa ya que Francia fue el país extranjero más visitado por nuestros viajeros durante la Restauración seguido de otros países de lengua francesa como Bélgica y algunos cantones suizos. Esto se debió, en gran parte, a nuestra proximidad geográfica y a que el francés era la lengua más conocida por nuestro profesorado⁶⁹.

APÉNDICE



FUENTE: LEYSSSENNE, P: *La première année d'Arithmétique*, Paris. Armand Colin, 123ª ed., 1905, p. 3; y SOLANA, E.: *Nociones de Aritmética*, Madrid, Magisterio Español, 24ª ed., 1925, p. 3.

Notas

¹ Véase: AUGÉ, C.: *Grammaire. Cours Supérieur, Livre de l'élève*, Paris, Larousse, 1912, pp. 438-440.

² Véase: CIURANA, J.: *Elementos de Historia Literaria*, Lérida, Gráficos Academia Mariana, 6ª ed., 1935, pp. 182-222. (La 1ª ed. es de 1915); y UGARTE, E.: *Lengua Francesa*. Tercer Curso, Madrid, Imprenta de los Hijos de M. G. Hernández, 2ª ed., 1929, pp. 228-250.

³ RAMON Y CAJAL, S.: *Mi infancia y juventud*, Buenos Aires, Espasa-Calpe, 1930, p. 113.

⁴ ARAUJO-COSTA, L.: *El escritor y la literatura (apuntes y generalidades)*, Madrid, Librería Nacional y Extranjera «Fernando Fe», 1917, p. 216.

⁵ LE-ROUX, M.: *Gramática de la lengua francesa para uso de los españoles*, Sevilla, Imprenta de J. M. Geofrín, 1852, pp. 5-6.

⁶ VALERA, J.: *Cartas inéditas a Gumersindo Laverde*, Madrid, Díaz-Casariiego Editor, 1984, pp. 20, 55, 65 y 195.

⁷ TORO, M. de.: *Nuevo diccionario francés-español y español-francés*, París, Armand Colin, 1910, p. XII.

⁸ OFFERALL, M.: *Selectas francesas o Manual de traducción para facilitar haciendo amena e instructiva la de francés a español*, Cádiz, Imprenta de la Revista Médica, 3ª ed., 1874, p. XVIII.

⁹ URCULLU, J.: *Gramática inglesa reducida a veinte y dos lecciones*, Paris, Librería de Garnier Hermanos, 12ª ed., 1882, pp. 1-4.

¹⁰ ALBA, S.: *Problemas de España*, Madrid, Hesperia, 1916, p. 69.

¹¹ PICATOSTE, F.: *Diccionario popular de la lengua castellana*, Madrid, Est. Tip. Editorial de G. Estrada, 1882, p. 10.

¹² Véase: CASTRO: *El libro de los galicismos*, Madrid, La España Moderna, s. a.; y CORNELLAS, C.: *El antigalicismo o sea libro de lectura francesa escogida, graduada y anotada*. Aparece en la lista de libros de 1896 para la enseñanza secundaria de la Librería Hernando de Madrid.

¹³ OFFERALL, M.: *op. cit.*, p. XXIII.

¹⁴ MONZON, J.: *Estudio cíclico de Física*, Tomo I, Libro para el Cuarto Curso de Bachillerato, Madrid, Imprenta Sáez, 3ª ed., 1940, p. 6. También cita una frase del *Traité d'Algèbre* de Laurent.

¹⁵ BLANCO, R.: *Bibliografía pedagógica de obras escritas en castellano o traducidas a este idioma*, Primer Tomo, Madrid, Tipografía de la Revista de Arch. Bibl. y Museos, 1907, p. LXVIII.

¹⁶ Madrid, Bailly-Bailliere, 2ª ed., 1863. Fue traducida de la cuarta edición francesa por Pedro Barinaga.

¹⁷ GANOT, A.: *Tratado elemental de Física*, París, Librería de la Vda. de Ch. Bouret y Librería de Hachette, 22ª ed., 1900. Esta edición, enteramente refundida y redactada de nuevo conforme a los más recientes programas universitarios, corrió a cargo de G. Maneuvrier, ex-alumno de la Escuela Normal Superior y director auxiliar del Laboratorio de experimentos (Física) en la Sorbona. La versión

española fue realizada por Francisco Gutiérrez Brito, comisionado por el Gobierno español para el estudio de la enseñanza de lenguas en Francia. Este grueso volumen de 1013 páginas contenía 1044 grabados y dos láminas en color. Lo escrito en letra gruesa iba destinado a los alumnos de las escuelas normales y de bachillerato y lo escrito en letra más pequeña para los de las escuelas politécnicas y de las normales superiores.

¹⁸ GANOT, A.: *Tratado elemental de Física experimental y aplicada y de Meteorología seguido de una colección de 100 problemas con sus soluciones*, Madrid, Librería Editorial de Bailly- Bailliere e Hijos, 13ª ed., 1896. Fue traducida por Eduardo Sánchez Pardo, auxiliar del Observatorio Astronómico y Meteorológico de Madrid, y nuevamente revisada y ampliada por Ramón Escandón, astrónomo del mismo Observatorio. El libro tiene 919 páginas y está ilustrado con 961 grabados intercalados en el texto y dos láminas en color.

¹⁹ A comienzos del siglo XX circulaban varios ejemplares de las más prestigiosas editoriales españolas como Calleja, Hernando, Sucesores de Blas Camí, Matías Real, etc.

²⁰ Al igual que el anterior, también fue reeditado en numerosas ocasiones por diferentes editoriales españolas.

²¹ Véase PACUAL DE SAN JUAN, P.: *Nuevo Fleury. Compendio de Historia Sagrada Narrativo-educativa*, Barcelona, Sucesores de Blas Camí, 16ª ed. escrupulosamente corregida, 1910. Fue aprobado de texto, para uso de las escuelas de primera enseñanza, por Real orden de 20 de diciembre de 1886. Contiene un prólogo de Antonio J. Bastinos, fechado en febrero de 1872, sobre educación integral y obras de la autora.

²² El libro se publicó en tres partes. La primera parte *Observación de las cosas y de los seres*, Valencia, Librería de Pascual M. Villalba, 12ª ed., 1925, fue escrita para los niños de cinco a siete años con el fin de desarrollar el espíritu de observación y de reflexión. Fue traducida por Carmelo Vila García de la séptima edición francesa y declarada de texto por Real orden del 4 de febrero de 1892.

²³ Barcelona, Gustavo Gili, 1944. El profesor Luis G. León se encargó de la adaptación castellana para el mercado hispano americano. En 1907 lo encontramos en: *Catálogo de las obras de primera enseñanza y libros de consulta y de utilidad para los maestros*, Valencia, Librería de Matías Real, 1907, p. 120. Con 650 grabados al igual que en la edición de 1944 y el original francés. Véase COLOMB, G.: *Leçons de Choses*, París, Amand Colin, 15ª ed., 1906.

²⁴ Véase PORCEL, F.: *Lecciones de cosas*, Grado elemental, Palma de Mallorca, Tipografía Porcel, 2ª ed., 1930.

²⁵ CORTAZAR, J.: *Tratado de Geometría elemental* Madrid, Hernando, 29 ed., 1888, p.2.

²⁶ FERNANDEZ, J. Mª.: *Elementos de Matemáticas. Aritmética*, Madrid, Imprenta de los Hijos Gómez de Fuentenebro, 20ª ed., 1909, p. VI.

²⁷ ALMIRALL, V.: *España tal como es. La España de la Restauración*, Madrid, ed. Castilla, 1972, p. 173.

²⁸ Véase: COLIN, A. y CAPITANT, H.: *Curso elemental de Derecho civil*, Tomo Octavo, Madrid, Editorial Reus, 1928. Con notas de Derecho civil español por Demófilo de Buen, profesor de Derecho

civil en la Universidad de Sevilla; DAMSEAUX, E. y SOLANA, E.: Historia de la Pedagogía y Resumen de la Historia de la Pedagogía Española, Madrid, El Magisterio Español, 1911; y LAVISSE, E.: *Historia Universal*, Madrid, La Lectura, 1916. Versión española, adaptación y numerosas adiciones de J. Deleito y Piñuela, catedrático de Historia en la Universidad de Valencia.

²⁹ CARDERERA, M.: *La pedagogía en la Exposición de Londres de 1862*, Madrid, Vitoriano Hernando, 1863, pp. 169-170.

³⁰ Madrid, Bailly-Bailliere, 1877. Entre ellos se encuentran algunos de los adoptados como textos oficiales en España traducidos del francés.

³¹ Véase BRUÑO, G. M.: *Zoología experimental*, París, Librería de la Viuda de C. Bouret, 1922; *Geología*, París, Procuraduría General, s. a. (¿1925?); *Geometría*, Imprimerie des Orphelins d'Auteuil, París, s. a. (¿1926?); y *Álgebra y Trigonometría. Clave para el maestro*, Tours, Imprinta de Mame, s. a. Al final de los libros aparecen otras obras catalogadas del mismo autor.

³² Véase OSSENBACH, G. y PUELLES, M. de (Coord.): *La Revolución francesa y su influencia en la educación española*, Madrid, UNED, 1991.

³³ MENENDEZ Y PELAYO, M.: *Historia de los heterodoxos españoles*, Tomo I, Madrid, B.A.C., 1986, p. 16.

³⁴ *Ibidem*, Tomo II, 4ª ed., 1987. p. 917.

³⁵ GARCIA, Mª del Carmen; DONEZAR, J. y LOPEZ, L.: *Bases documentales de la España Contemporánea*, Tomo II, Madrid, Guadiana, 1971, p. 265.

³⁶ Véase CANES GARRIDO, F.: «El debate sobre los libros de texto de Secundaria en España (1875-1931)», *Revista Complutense de Educación*, Vol. 12, nº 1 (2001), pp. 357-395.

³⁷ Véase CANES GARRIDO, F.: «El libro de texto único de segunda enseñanza en la dictadura de Primo de Rivera» en GOMEZ, M. N. y TRIGUEROS, G.: *Los Manuales de Texto en la Enseñanza Secundaria (1812-1990)*, Sevilla, KRONOS, 2000, pp. 44-56.

³⁸ INSTITUTO DE ESPAÑA.: *Menéndez Pelayo y la educación nacional*, Santander, Aldus, 1938, pp. 54-55.

³⁹ RAMON Y CAJAL, S.: *La psicología de los artistas*, Madrid, Espasa-Calpe, 3ªed., 1972, pp. 112-113.

⁴⁰ *Ibidem*, pp.150-151.

⁴¹ IBARRA, E.: *Meditemos (Cuestiones pedagógicas)*, Zaragoza, Biblioteca Argensola, 1908, p. 116.

⁴² *Ibidem*, p. 85.

⁴³ MENENDEZ Y PELAYO, M.: *Historia de los heterodoxos españoles*, *op. cit.*, Tomo I, pp. 16 y 26.

⁴⁴ *Ibidem*, p. 21.

⁴⁵ INSTITUTO DE ESPAÑA.: *Menéndez Pelayo y la educación nacional*, *op. cit.*, p. 54. El texto pertenece a *La Ciencia Española*.

⁴⁶ MENENDEZ Y PELAYO, M.: *Historia de los heterodoxos españoles*, *op. cit.*, Tomo I, p. 15.

⁴⁷ BECERRO, R.: *La enseñanza en el siglo XX*, Madrid, Edmundo Capdeville, 1900, p. 237.

⁴⁸ *Ibidem*, p. 239.

⁴⁹ PICATOSTE, F.: *Compendio de Historia de España*, Madrid, Librería de la Viuda de Hernando, 5ª ed., 1892, p. 5.

⁵⁰ *Ibidem*, p. 7.

⁵¹ Véase PICATOSTE, F.: *Compendio de Historia Universal*, Madrid, Librería de la Viuda de Hernando, 1890, pp. 5-6.

⁵² Véase PICATOSTE, F.: *Elementos de Historia Natural*, Madrid, Librería de la Viuda de Hernando, 1889, pp. 5-8.

⁵³ Véase TERRADILLOS, A. Mª.: *Colección de trozos y modelos de la Literatura española, Tomo I, Prosa*, Madrid, Imp. de M. Rivadeneyra, 7ª ed., 1871, pp. 3-4.

⁵⁴ Véase RABAZAS, T.: *Los manuales de Pedagogía y la formación del profesorado en las Escuelas Normales de España (1838-1901)*, Madrid, UNED, 2001; SOLER, Mª A.: «Textos pedagógicos aprobados para su utilización en las escuelas normales desde su creación hasta 1868», *Historia de la Educación*, 2 (1983), pp. 87-95; y VEGA GIL, L.: «Las corrientes pedagógicas europeas a la luz del movimiento normalista español del siglo XIX», *Historia de la Educación*, 4 (1985), pp. 119-138.

⁵⁵ BLANCO Y SANCHEZ, R.: *Bibliografía Pedagógica*, Tercer Tomo, Madrid, Tipografía de la Revista de Arch. Bibliotecas y Museos, 1910, p. 653.

⁵⁶ Madrid, Tip. de la Rev. de Arch., Bibl. y Museos, 1913, pp. 24-25.

⁵⁷ Véase ALTAMIRA, R.: *La enseñanza de la Historia*, Madrid, Akal, 1997. La primera edición es de 1891 y la segunda de 1894. Demuestra tener un amplio conocimiento de las publicaciones históricas francesas.

⁵⁸ Madrid, La Lectura, 1927.

⁵⁹ BALLESTER, R.: *Clío. Iniciación al estudio de la Historia*, Tomo I, Barcelona, Talleres Gráficos de la Sociedad General de Publicaciones, 3ª ed., 1924, p. 26. Véase la nota (3).

⁶⁰ Véase CAPEL, H. y OTROS.: *Geografía para todos. La Geografía en la enseñanza española durante la segunda mitad del siglo XIX*, Barcelona, Los libros de la frontera, 1985.

⁶¹ Valladolid, Talleres Gráficos de la S. G. de P., 1923, pp. V-VII. Las obras citadas son GIBBS, LEVASSEUR y SLUYS.: *La Enseñanza de la Geografía*, Madrid, La Lectura, 1911, Traducción de Ángel do Rego; y BIROT, J.: *Statistique annuelle de Géographie humaine comparée*, Paris, 1922.

⁶² CORTAZAR, J.: *Tratado de Aritmética*, Madrid, Imprenta de la Sra. V. e Hijas de D. A. Peñuelas, 23ª ed., 1870, p. IV.

⁶³ Madrid, Librería General de Victoriano Suárez, 1928, p. 7. Las obras son: ROUSSILHE, M.: *Annales hydrographiques*, Paris, 1917; y PREVOST, E.: *Topographie-Methodes*, Paris, 1925.

⁶⁴ Véase LEYSSENNE, P.: *La première année d'Arithmétique*, Paris, Armand Colin, 123ª ed., 1905, pp. 3-4; y SOLANA, E.: *Nociones de Aritmética*, Madrid, El Magisterio Español, 24ª ed., 1925, pp. 3-4. Al comparar estas páginas se puede ver una copia casi literal.

⁶⁵ Véase MORENO, A.: «La Física en los manuales escolares: un medio resistente a la renovación (1845-1900)», *Historia de la Educación*, 19 (2000), pp. 51-93.

⁶⁶ RAMON, A.: *Ciencias físicas y naturales escritas para niños*, Aranda de Duero, Imprenta y Librería de Pedro Díaz Bayo, 1913, pp. 3-4.

⁶⁷ Véase MIR PEÑA, J.: *Compendio de Física para libro de texto elemental*, Madrid, Sucesores y Hernando, 2ª ed. 1917, pp. III-V.

⁶⁸ Véase *Boletín Oficial de la Dirección General de instrucción pública. Cuaderno nº 2. Libros de texto*, Madrid, Imprenta de los Hijos de M. G. Hernández, 1894, pp. 90-93.

⁶⁹ Véase: MARIN ECED, T.: *La renovación pedagógica en España (1907-1936). Los pensionados en Pedagogía por la Junta para Ampliación de Estudios*, Madrid, CSIC, 1990; PEDRO, F.: *Los precursores españoles de la educación comparada*, Madrid, Secretaría Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia, 1987; y VELLISO, A.: *La Educación Comparada en España (1900-1936)*, Madrid, UNED, 1989.

INFLUENCIAS FRANCESAS EN LA ESCUELA MODERNA DE FERRER I GUARDIA

Alberto Esteruelas Teixidó

E-mail: albertesteruelas@ub.edu

(Universidad de Barcelona)

Las relaciones de Ferrer con Francia, a través de su traslado parisino, son conocidas relativamente bien¹. Sin lugar a dudas, ha sido la nación que, tras la desaparición del educador alellense, con más fuerza desarrolló una campaña a su favor. En mayor medida que en cualquier otro lugar, el fusilamiento de Ferrer provocó un alud de conferencias, manifestaciones y publicaciones por parte de medios no sólo obreros y no únicamente anarquistas².

Francia fue importante en la vida de Ferrer por muchas razones. En París vivió muchos años desde aquel lejano 1885 hasta el momento de la fundación, en 1901, de la escuela que marcaría la historia de la educación catalana y española. En París, que en aquellos tiempos era una de las ciudades más atrayentes de su tiempo, en 1894, se separó de Teresa Sanmartí, con quien se había casado en 1880; en París, vio morir a sus hijos, Carlos y Luz; también en la capital francesa educó a algunas de sus hijas; conoció a la maestra Léopoldine Bonnard, con la que tuvo, en 1900, un hijo al que llamaron Riego. En Francia, de la mano de José Paulet, Ferrer se vinculó a la masonería, ingresando en la logia *La Verdad* en febrero de 1883; más tarde, en junio de 1890 se afilió a la logia *Les Vrais Experts*, tardando sólo ocho años para llegar al grado 31. Su compromiso con la masonería, aunque según parece intermitente, le proporcionó la oportunidad de relacionarse con relevantes intelectuales en Francia y también algunas de las ideas más trascendentales de sus experiencias pedagógicas: la coeducación de clases.

En Francia se relacionó con Charles Malato, una de las amistades personales más significativas, y, aunque no tenemos la certeza, también conoció a Anselmo Lorenzo, uno de sus más íntimos colaboradores en Barcelona. Unos hechos que, añadidos a los que iremos constatando, sugieren que no parece deseable, y menos aún viable, entender la Escuela Moderna sin tener en cuenta el devenir cultural de Francia.

La Escuela Moderna y la vocación educadora

No poco importante es el hecho de que la primera directora de la Escuela Moderna, Clémence Jacquinet, fuera francesa; entre otras razones por la obertura cosmopolita más allá de las fronteras que demostraba³. Como sabemos, Jacquinet marcó la línea ideológica y pedagógica de los dos primeros años de la institución ferreriana, como se aprecia por sus frecuentes colaboraciones en el «Boletín de la Escuela Moderna» en el período 1901-1906. Un Boletín que, como la editorial, publicó numerosas traducciones de franceses contemporáneos y no necesariamente de tendencia anarquista.

La vehemente labor de Jacquinet se fue apagando al calor del desacuerdo que sintió con la manera en que Ferrer entendía la educación y el trabajo concreto de la escuela. La francesa, cercana a las propuestas naturalistas de una educación negativa en el sentido roussoniano, chocó con la tendencia más política de Ferrer que, sin embargo, acabó por situar a la Escuela Moderna en la cúspide de las experiencias educativas más importantes del siglo XX. A pesar de todo, Ferrer también era un entusiasta moderado de Rousseau⁴. Jacquinet criticaba la beligerancia, o línea ideológica explícita, ferreriana mostrándose más partidaria del neutralismo, una confrontación que se diluía y desaparecía cuando se trataba de escribir libros de texto: entonces ella y Ferrer parecían intercambiar los papeles⁵. Ciertamente, una mirada no interesada a la tarea editorial de Ferrer parece no dar la razón demasiado a las críticas de Jacquinet: «el proyecto editorial de Ferrer, como el *Boletín*, (...), incluye una variedad de perspectivas y de planteamientos *en absoluto* reducibles a los esquemas de su fundador»⁶.

Como fuere, al final del primer año dejó la dirección, continuando un año más como miembro del profesorado. Sus críticas, no obstante, tuvieron bastante eco tanto entre los enemigos, cosa lógica, como entre los amigos: Mella bebió de las fuentes de la francesa⁷.

En París, Ferrer, parece ser que descubrió su vocación educadora. Antes, trabajó en una tienda de vinos en la calle Pont Neuf que, con el pasar del tiempo, se reconvirtió en «Libertad», una pequeña taberna-restaurant que abandonaría en 1889. Fue entonces cuando se hizo profesor.

De hecho, sólo ejerció la docencia en Francia, pues en Cataluña, en su escuela, no impartió clases nunca. Tampoco aprovechó la ocasión para autoproclamarse conferenciante a través de las actividades de extensión escolar de su escuela; tampoco presentó veleidades escritoras, no sólo por no estar especialmente dotado, según parece, para la escritura, sino por estar dedicado a otras tareas profesionales.

Como hombre práctico que era, su trabajo de profesor de español en París le reportó cierta honorabilidad y fama. Inquieto por el material usado en la enseñanza, publicó, con cierto éxito, su propio manual didáctico, *L'espagnol pratique*, que conoció dos ediciones, aunque habitualmente se cita sólo la fecha segunda, (1895 y 1897) en la prestigiosa editorial francesa *Garnier*. A pesar de lo que se ha dicho, esta obrera era

innovadora ya que para enseñar el idioma se utilizaban oraciones de uso cotidiano en lugar de textos de autores clásicos más abstractos, como era más habitual.

Fue gracias a su actividad docente como conoció a Ernestine Meunier, una alumna suya que le legaría una parte de sus pertenencias con el objeto de que el dinero se dedicara a fundar una escuela. Así fue. Ernestine murió el 2 de abril de 1901 y poco después Ferrer inauguraba la Escuela Moderna. Meunier y Ferrer entablaron una buena amistad, a pesar de que ella era católica y él no escondía ya su simpatía anarquista⁸. Meunier y Léopoldine eran amigas y junto a Ferrer realizaron un viaje por Europa. Este viaje permitió estrechar relaciones entre ellos, a la vez que acrecentó la vocación educadora y el conocimiento pedagógico del educador catalán.

Ferrer aplicaba con ella las ideas que pondría en práctica más tarde en su escuela: la creencia en el poder de la ciencia. La francesa aceptó las recomendaciones literarias del profesor que incluían la mítica obra del ilustrado Volney, *Las ruinas de Palmira*, así como *Ciencia y religión*, de Malvert, un librito que recomendaba la masonería y que Ferrer pensaba publicar en español, con traducción de Nakens.

Sea como fuere, lo cierto es que, por lo que sabemos de Ernestina, su actitud hubiera sido harto difícil en España y fuera de un contexto de laicización como el que se estaba produciendo en Francia, por un lado, y de exaltación de la ciencia, al que mucho ayudaron las diferentes exposiciones del momento, por el otro.

Influencias en el pensamiento de Ferrer

Francesc Ferrer ha sido una figura bastante heterodoxa y, en consecuencia, incómoda para quien pretende realizar interpretaciones estáticas de él. A Ferrer, como a muchos otros personajes, las etiquetas no le sientan demasiado bien. Cifrar las influencias de las que su pensamiento se nutre sería una tarea interminable; bástenos tener en cuenta la presencia de aspectos del laicismo escolar catalán, de los grupos de renovación pedagógica, de la tradición escolar anarquista, del positivismo de Comte, del positivismo pedagógico de Spencer, del librepensamiento o la masonería; incluso podemos rastrear algunos aspectos de Marx⁹.

La influencia más conocida, quizá también la más relevante, fue la de la pedagogía socialista, que le llegó de la mano de Paul Robin (1837-1912), un educador francés libertario y neo-maltusiano que practicó con vehemencia la coeducación de sexos¹⁰. Se ha dicho, no sin razón, que también tuvo su gran impacto el plan de Trinidad Soriano presentado al Congreso de Zaragoza de abril de 1872, y que el traductor de la Escuela Moderna Anselmo Lorenzo considera que «era un trabajo precursor de la enseñanza racionalista de la Escuela Moderna; con la única diferencia de que aquél era una idea fugaz expuesta en un medio circunstancial, mientras que ésta ha constituido el pensamiento y la voluntad de un propagandista enérgico y entusiasta, como Ferrer, que ha dado su vida por su ideal y ha dejado muchos continuadores»¹¹.

Si en la biografía de Ferrer existen varios puntos que demandan más investigación, la reconstrucción de la red de amistades parisinas está entre los preferentes.

Además de Kropotkin, Grave, Reclus, Ferrer entabló buenas relaciones con Tarrida del Mármol, Loise Michel o Jaume Brossa, por citar sólo algunos. Sin lugar a dudas, además de un buen número de contactos, en París forjó su vocación y elaboró la mayoría de ideas que luego iluminarían su práctica pedagógica.

Entre sus relaciones personales, especial atención merece el estudio, como ha indicado Pere Solà, de Carlos Malato, uno de los principales amigos franceses de Ferrer. Malato no ha sido estudiado convenientemente, aunque seguramente aportaría datos interesantes sobre el propio Ferrer¹². La relación entre ambos debió ser muy estrecha puesto que Malato era el encargado de los negocios del de Alella en París. Además, Ferrer le pidió que le completara su manuscrito sobre la *Moral Científica*, un hecho insólito que demuestra el alto grado de confianza que le profesaba¹³.

Aparte de lo dicho, cabe destacar la influencia que ejerció en Ferrer el hecho de permanecer en un país republicano. Rápidamente apreció que no podía dejarse la educación en manos de los gobiernos, fueran del signo que fueran, que todo estado estaba interesado en mantener inamovibles los privilegios y las injusticias, y practicaba un adoctrinamiento sistemático del pueblo. La experiencia también le sugirió que la burguesía tenía un interés poco disimulado en la enseñanza¹⁴. Él, como pocos en su época, se apercibió de que el control de la escuela y la extensión de la educación no eran ajenas a la transmisión partidista de una visión del mundo¹⁵. Puesto que constatar los ejemplos sería una tarea extenuante, permítasenos sólo uno: «Como enseñanza política hay la establecida en Francia poco después de la caída del Imperio, encaminada a exaltar el patriotismo y a presentar la administración pública actual como instrumento de buen gobierno»¹⁶. Ferrer, en definitiva, critica el surgimiento de una ciudadanía a partir de unos presupuestos concretos y parciales alejándose de la escuela promovida por Jules Ferry y el neutralismo escolar, que contactó, sin embargo, con Ricardo Mella. Todos estos datos cobran todavía más relevancia si tenemos presente que Francia era considerada por muchos republicanos como el camino a seguir.

La crítica de Ferrer al estatismo francés resultó iluminador para el movimiento anarquista y popular, tanto o más que el proceso de laicización que Ferrer vivió en su exilio parisino y que no dejó de criticar. De todo ello concluyó que no era posible una República (como él la entendía) sin un cambio social profundo y estructural. Lo que apreciará en Francia un ojo avisado y crítico es un cambio de nombres más que una transformación real. En definitiva, la aproximación a posturas más cercanas al anarquismo se produjo por esa vía y por esas experiencias ya que fue en su estancia francesa donde Ferrer se desengañó de la política.

Ya que de la vinculación con Francia estamos tratando, resulta relevante determinar las causas de su exilio parisino, acaecido oficialmente el 23 de septiembre de 1886. Un tema que no es baladí. Siempre se ha vinculado el exilio (o emigración) con intenciones revolucionarias, por un lado, destacando así su carácter de revolucionario lúdico, juguetón y superficial. La otra razón que se aduce hay que buscarla en la conflictiva relación que mantenía con Teresa Sanmartí, su mujer. Lo cierto, sin embargo, es que las causas concretas nos son desconocidas objetivamente. Sólo cabe la conjetura.

Algunas aportaciones más al ideario de Ferrer

Que la elaboración y madurez del pensamiento de Ferrer se vieron influidas por su estancia en Francia es un hecho que no debe merecer mayor atención. Desde la lejana ascendencia de la ilustración, con sus ideas de fe en el progreso y en la capacidad de expansión de las ideas, la creencia en la ciencia y en la cultura, pasando por la fe en la educación y el propio concepto de racionalismo ferreriano.

Hemos tratado ya del uso partidista de la enseñanza por parte del estado, pero no hay que olvidar la crítica de Ferrer al economicismo de la escuela francesa de su época, un hecho que le hizo ver clara la necesidad de plantear una relación especial y radical entre la escuela y la sociedad. Y esta postura le caracterizó enormemente. Es así como se entiende la propuesta de una escuela pública no estatal, ni municipal.

También hay que contemplar que el sindicalismo revolucionario francés, que tardó en hacerse presente en España, tuvo una gran ascendencia sobre el movimiento obrero, convirtiéndose en preeminente. No fue Ferrer ajeno a este hecho ya que las primeras traducciones francesas sobre este tema las realizó la editorial de la Escuela Moderna y La Huelga General. Debemos recordar, de paso, que el sindicalismo francés también recogió algunos frutos de la experiencia catalana de Ferrer en un tema tan importante como el de la neutralidad escolar, tan presente en el sexenio posterior al cierre de la Escuela Moderna¹⁷.

Finalmente, no podemos olvidarnos de las insistencias sobre el adoctrinamiento ferreriano ya que han funcionado como una criminalización de todo pensamiento que se abogue un interés por la justicia humana, esa justicia que choca contra los intereses económicos sacralizados. Ahora bien, como algunos han hecho notar, no se ha hecho constar los esfuerzos de criminalización de la figura de Ferrer por parte del estado español¹⁸. Unos intentos de los que el estado francés ha sido copartícipe.

En este sentido, Solà destacaba un artículo titulado «L'Internationale policière», escrito por Guy Bowman y que versaba sobre el espionaje policial contra la izquierda revolucionaria de la época, aspecto olvidado pero que resulta indispensable tener en cuenta para situar algunas de las fuentes citadas por historiadores aparentemente objetivos. En Francia, concretamente, destacaba un tal M. Johnson, corresponsal del Figaro, es decir, el inspector Houillier, y también la policía rusa de Nicolás II¹⁹. Este inspector había denunciado el interés de la policía española y francesa por implicar a Malato en el atentado de Rohan con el objetivo de minorar las consecuencias que para el despertar de las conciencias tenía la denuncia del proceso de Montjuich, y especialmente de las torturas.

Los dos argumentos esgrimidos anteriormente, aparentemente inconexos, sirven para estar avisados sobre el desprestigio de la obra de Ferrer a partir del argumento *ad homine*, una línea que recorrió «el gobierno francés o sus representantes diplomáticos», ya que «(...) participó activamente, en el inicio de la campaña de desprestigio personal de Ferrer, sobre la base de que se propinaba un bandazo mortal a su repu-

tación e, indirectamente, se tendía a justificar el resultado del juicio militar»²⁰. De hecho, lo que más interesaba era desprestigiar la obra de Ferrer, y no a la persona del alellense que a pesar de todo poco podía influir (en comparación con su obra) sobre el curso de los acontecimientos.

Finalmente, debemos recordar otros aspectos de interés y que ya no podemos tratar como los libros de texto, su trabajo en la línea de ferrocarril que llegaba a Francia, los libros que pudo comprar en París y que tenían un buen interés y la influencia que el ambiente parisino ejerció sobre su científicismo y su interés por la experimentación.

Notas

¹ AVILÉS, J.: «Algunos hitos en la percepción francesa de la realidad española: del caso Ferrer a la Guerra Civil», BOIXAREU, M. y LEFERE, R. (eds.): *La historia de España en la Literatura Francesa: una fascinación*, Madrid, Castalia, 2002, pp. 583-589.

² Un buen resumen y una buena bibliografía sobre el impacto de Ferrer en Italia y Francia se encuentra en SOLÀ, P.: «El honor de los estados y los juicios paralelos en el caso Ferrer Guardia. Un cuarto de siglo de historiografía sobre la «Escuela Moderna» de Barcelona», *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 24 (2004) pp. 49-75. Véase especialmente las páginas 51-53. Sobre Francia, BACHOUD, A.: «L’Affaire Ferrer ou la France en question», ÉTIENVRE, J.P. y URQUIJO GOTILLA, J.R.: *España, Francia y la comunidad europea*, Madrid, CSIC, 1989, pp. 103-113.

³ Un buen resumen sobre el ideario pedagógico de Jacquinet en SOLÀ, P.: *Francesc Ferrer i Guàrdia i l’Escola Moderna*, Barcelona, Curial, 1978, pp. 34-41.

⁴ *Idem*, p. 101

⁵ Efectivamente, se puede comparar el libro elaborado por Ferrer, a partir de *Ciencia y religión* de Malvert, con el *Compendio de historia universal* en tres volúmenes de Jacquinet. Si a Ferrer se le ha acusado de dogmático, en este caso, los hechos lo desmienten; se muestra mucho menos sectario que Jacquinet. Así, no resulta demasiado sencillo objetivamente mantener que Ferrer tenía un carácter marcadamente dogmático. Sobre ambos temas véase AVILÉS, J.: *Francisco Ferrer i Guardia. Pedagogo, anarquista y mártir*, Madrid, Marcial Pons, 2006, p. 116.

⁶ SOLÀ, P.: «Escuela y educación para una sociedad autogestionada: la aportación de la pedagogía racionalista de F. Ferrer», MONÉS, J., SOLÀ, P., LÁZARO, L.M.: *Ferrer i Guardia y la pedagogía libertaria: elementos para un debate*, Barcelona, Icaria, 1977, p. 82.

⁷ SOLÀ, P.: *Obra citada*, 1977, p. 81.

⁸ Un punto polémico. Avilés, por ejemplo, opina que le escondió «(...) la orientación anarquista que el marido de su amiga, es decir, Ferrer, pretendía dar a su escuela...». La francesa conocía perfectamente las ideas de Ferrer pues, como recoge el propio Avilés, Ernestine escribió una carta en 1899, recogida por Salvador Canals, en la que le expresaba: «Lo que me dice de los anarquistas me convence más y más en mis ideas: son locos crueles y peligrosos que no pueden inspirar más que horror. Matar ¡y con qué sufrimiento! al pueblo. ¿Para despertarlo?...» AVILÉS, J.: *Obra citada*, p. 66.

⁹ «Es evidente que Ferrer y Guardia conocía otras corrientes del pensamiento, como por ejemplo, la obra de Marx y Engels, pero tanto su obra escolar como su ideario pedagógico no parecen excesivamente influenciados por el marxismo, más bien diríamos que está en franca oposición a la filosofía marxista, tal como apunta Kart Schneider», SCHNEIDER, K.: «Francisco Ferrer y la pedagogía antiautoritaria». Prólogo a la última edición alemana de la Escuela Moderna. Traducción castellana. Alberta, Canadá. Ediciones La Escuela Moderna, 1971. Citado por MONÉS, J.: «Ferrer en la tradición del pensamiento educativo libertario», MONÉS, J., SOLÀ, P., LÁZARO, L.M.: *Obra citada*, p. 81.

¹⁰ «Mi plan es que la escuela sea de primera enseñanza (...), mixta, es decir de niños y niñas juntos, como en Cempuis, y tal como entiendo habrá de ser la escuela del porvenir.», Citado por SOLÀ, P.: *Artículo citado*, p. 95, nota 25. Se trata de una carta fechada en París en 1900 y que Ferrer dirige a José Prat.

¹¹ Citado por SOLÀ, P.: *Obra citada*, p. 90, nota 21.

¹² SOLÀ, P.: *Artículo citado*, 2004, p. 54. Hay un estudio de MAITRON, J.: *Dictionnaire biographique du mouvement ouvrier français*, París, Éditions Ouvrières, 1964-1977.

¹³ SOLÀ, P.: *Artículo citado*, 2004, p. 57.

¹⁴ «El educador de Alella Estaban poniendo en tela de juicio la política educativa de los Estados considerados avanzados y muy particularmente el sistema de enseñanza implantado por la III República Francesa, organización educativa considerada por algunos republicanos españoles como una posible panacea a implantar en el Estado español» MONÉS, J.: *Obra citada*, página 38,

¹⁵ Sobre este punto se muestra muy claro en «La renovación de la escuela», FERRER, F.: *Obra citada*, p. 112-121.

¹⁶ FERRER, F.: *La Escuela Moderna*, Barcelona, Tusquets, 2002, p. 73. También 74-75.

¹⁷ «El importante debate hacia 1906-1912, entre pedagogía racionalista (Ferrer) –educación neutra (Mella) –enseñanza integral (Alban Rosell), se plantearía quince años más tarde en los medios más activos del sindicalismo de enseñantes francés y sólo quedaría apagado por la creciente burocratización social-democrática y estalinista en los países occidentales europeos de los años 30, y claro está, por el naci-fascismo.» SOLÀ, P.: *Obra citada*, 1977, p. 72.

¹⁸ SOLÀ, P.: *Artículo citado*, 2004, p. 59.

¹⁹ «L'internationale policière», *L'Humanité*, París, 8-12-1906.

²⁰ Véase al respecto el artículo de SOLÀ, P.: «Las consecuencias europeas del fusilamiento de Ferrer i Guàrdia», *Historia y Vida*, 211, Octubre de 1985.

NEGACIÓN DE LA INFLUENCIA FRANCESA EN LA ESCUELA FRANQUISTA

Esmeralda García Pérez

E-mail: esmegarpe@hotmail.com

(Universidad de Salamanca)

Introducción

La escuela franquista, basada en los principios del neocatolicismo, cuyo doble lema era la defensa de Dios y de la Patria, tenía que rechazar la concepción naturalista proclamada, fundamentalmente, por las ideas de Rousseau que consideraba al niño espontáneamente bueno, siendo la sociedad, la disciplina y la formación las que pudieran extraviarlo y deformarlo.

Esta concepción niega un dogma fundamental del cristianismo para quien la persona humana no nace totalmente buena puesto que está manchada con el pecado original. La España de Franco era una España esencialmente católica y no se podía permitir en las escuelas esta tesis, considerada revolucionaria. En los esfuerzos para impulsar una educación adecuada al sistema que se proponía cimentar fuertemente, había que impulsar y reforzar la fe católica, había que negar todo lo que estorbara y la influencia francesa era un gran estorbo.

Objetivo

Si es cierto que la educación española se ha visto influida por la francesa, ¿cabría pensar que durante cierto período de nuestro devenir histórico se produjo la negación de esta influencia?

El objetivo primordial es hacer una breve reflexión sobre la escuela primaria en las primeras etapas del franquismo (1936-1951) para llegar a la conclusión de que, efectivamente, se rechazó el influjo francés en su ámbito cultural y educativo. Las principales fuentes de este estudio han sido los discursos y artículos de publicaciones educativas, además de lo legislado durante la etapa que nos atañe. A este respecto, el *Boletín de Educación de Salamanca y provincia* puede considerarse una importante fuente donde encontrar información que avale esta hipótesis.

Marco político-educativo contrario a la influencia francesa

Es importante situarnos en el contexto histórico preciso, en cuya dilatada etapa era necesario romper con lo anterior. La práctica escolar tenía que sintonizar con la ideología exigida. La escuela participaba y estaba totalmente imbuida de los principios del nacional-catolicismo.

Con la Orden de 19 de agosto de 1936 comienza la primera de todas las medidas que se irían sucediendo para dismantelar la anterior obra educativa y dar paso a una escuela que debía ser la piedra fundamental del Estado. Surge el embrión ideológico de la futura escuela. Para que ella pudiera emerger rápida y eficazmente, no podía permitirse el más mínimo influjo que le hiciera tambalear.

El patriotismo nacionalista y el restablecimiento de un fuerte sentido católico son legislados por la Orden de 4 de septiembre de 1936. Poco después, con la Orden de 10 de noviembre del mismo año, se restaura la enseñanza católica, dirigida a imponer una rígida moral religiosa en las escuelas, tanto las de primaria como las Escuelas Normales.

La nueva escuela franquista tenía que romper con el movimiento de la «Escuela Nueva», uno de cuyos precursores, junto con Pestalozzi, Froebel y Herbart, fue Jean-Jacques Rousseau. La Escuela Nueva fue fuertemente criticada por la Iglesia Católica y por grupos reaccionarios, a causa de la coeducación de niños y niñas y de su laicismo, tan radicalmente opuesto a la ideología imperante y a los principios del neocatolicismo.

José M^a Pemán, ingenioso y brillante escritor, cuya oratoria en discursos políticos¹ suscitaba gran entusiasmo, nombrado Presidente de la Comisión de Cultura y Enseñanza en 1936, utilizaba el símil y la metáfora del león para identificar a los intelectuales procedentes de Europa. Si un león era el Nuevo Mundo Americano, otro león, no menos peligroso, lo representaba la expresión de «libre pensamiento». Eran los «silbos de la serpiente que invitaban a todas las apostasías frente a la verdad»². España considerada como Hércules, con su fuerza y colocado en medio, impediría que Europa sucumbiera a este libre pensamiento.

Romualdo de Toledo y Robles, Director General de Primera Enseñanza, en 1940, en un discurso sobre el dismantelamiento de la Institución Libre de Enseñanza que se había introducido en España, y respecto a sus intelectuales, los compara con «fieras desencadenadas y desmandadas que no obedecen ni siquiera a su domador»³.

Adolfo Maílo, Inspector de Primera Enseñanza, intentó demostrar que las escuelas francesas, junto con las inglesas y norteamericanas, no se adaptaban a la psicología de nuestro pueblo. Consideraba que habíamos vivido extranjerizados, en cuanto a materia educativa. Ni finalidad ni métodos, procedentes de fuera de nuestras fronteras eran adecuados. Proponía, sin embargo, conocer «lo extranjero», no para copiarlo, sino para adecuarlo, cuando mereciera la pena, a nuestro modo de ser.

El tema central de las charlas que los Inspectores impartían a todos los maestros era la regeneración de nuestra Patria, a base de una educación religiosa y patriótica de gran intensidad.

La escuela tenía por objetivo «emprender una nueva cruzada»⁴; así se decía desde la Delegación de Prensa y Propaganda de la Junta Carlista de Guerra del Reino de León, en un artículo firmado por Fernando de Toledo en el periódico *El Adelanto*, de Salamanca.

Unos meses más tarde, en el mismo periódico salmantino, en el artículo «Hacia una Educación Nacional»⁵ se diserta sobre el ideal educativo, sus características y finalidades, no olvidando que nuestra idea nacional de educación ha de tener la vista puesta en la propia psicología racial y en «las necesidades inexcusables de la vida humana, ansiosa siempre de progreso».

Lucha denodada contra el rusoísmo

Jean-Jacques Rousseau en su «Discurso sobre el origen de la desigualdad en los hombres» hablaba del gobierno democrático (muy lejos de lo que se pretendía en España), donde habría querido nacer: «Hubiera querido nacer en un país en el cual el soberano y el pueblo no tuviesen más que un solo y único interés, a fin de que los movimientos de la máquina se encaminaran siempre al bien común, y como esto no podría suceder sino en el caso de que el pueblo y el soberano fuesen una misma persona, dedúcese que yo habría querido nacer bajo un gobierno democrático sabiamente moderado».

En su obra *Emilio* (1762), Rousseau desarrollaba la educación naturalista. «Todo está bien al salir de las manos de la naturaleza, todo degenera en manos del hombre». Es así como inicia su libro. A Emilio se le sacaría de la ciudad para ser educado en el campo; no se le debía enseñar nada hasta que no estuviese listo para aprender; no debía ser castigado sino que debería sufrir las consecuencias naturales de sus acciones. Otra frase que recogemos de este libro es que: «A las plantas las endereza el cultivo y a los hombres, la educación». Es decir, que todo lo que no tenemos al nacer y que necesitamos cuando somos adultos, nos viene dado por la educación. En *Emilio*, Rousseau expresa que un niño, alejado de la sociedad, debe ser asistido por un educador que intentará que surjan libremente del fondo de su alma los buenos criterios morales, no corrompidos, aún, por la sociedad.

Una de las ideas fundamentales de Rousseau es la del hombre como ciudadano libre, como dueño de sí mismo. Es en su obra *Emilio* donde establece las características de la educación para una sociedad formada por ciudadanos libres y participativos. El proceso educativo debía partir de la comprensión de la naturaleza del niño. En la nueva actuación educativa que se estaba desarrollando en España, había que luchar contra la herencia de Rousseau.

Según los defensores de la nueva escuela franquista, el cambio que las ideas pedagógicas iban a sufrir en «las conciencias más agudas y vigilantes», tenía como signo

general la «lucha denodada contra el rusoísmo»⁶ y, fundamentalmente con su obra *El Emilio*, cuyos postulados significaban la raíz y cuna del movimiento paído-pedagógico moderno, tan contrario a la educación que se pretendía establecer en España. El «optimismo incurable» acerca de la esencia del ser humano, la divinización filo-panteísta de la Naturaleza y el individualismo atomizador, entre otros, perturbaban el buen hacer de la nueva escuela franquista. La consigna general sería ésta: «Liquidar definitivamente la herencia de Rousseau».

Sus ideas políticas influyeron en gran medida en la Revolución Francesa y en el desarrollo de las teorías liberales. Desde el punto de vista religioso, sus polémicas doctrinas, le enfrentaron con la Iglesia Católica.

Las Escuelas Normales, la pedagogía española y el anti-enciclopedismo, anti-liberalismo y anti-rousseauismo

Según la Ley de Educación de 1945, el nuevo tipo de maestros que debía formarse en las Escuelas Normales estaba supeditado «a los aspectos patrióticos y sociales de la nueva empresa nacional a la que debía supeditarse todo el sistema educativo»⁷. Para el entonces ministro de Educación Nacional, José Ibáñez Martín, las desaparecidas viejas Normales habían representado una de «tantas fracasadas creaciones del enciclopedismo liberal»⁸.

El espíritu liberal y antirreligioso del enciclopedismo -movimiento filosófico del siglo XVIII, relacionado con la Ilustración- no tenía cabida en los postulados de la concepción educativa de la escuela franquista.

Para el enciclopedismo, representado en las figuras de Montaigne, Rousseau y Voltaire, entre otros, el comportamiento del hombre había de regirse por la naturaleza, por la moral natural, que es buena en sí misma; a la felicidad se llegaría a través de la razón. En su visión optimista está la idea reformadora del hombre a través de la educación y gracias a ella se puede transformar la realidad.

Nuestro sistema educativo se había fundamentado en el sistema educativo francés. Sin embargo, ese cambio que se había producido en la pedagogía española en los siglos XVIII y XIX, a partir de la Revolución Francesa y el reconocimiento de los derechos humanos -Libertad, Igualdad y Fraternidad- fue rechazado recién comenzado el período franquista. El enciclopedismo y liberalismo, fundamentos esenciales de la influencia francesa, se eliminaron radicalmente.

José M^a Pemán habla del anti-enciclopedismo, anti-liberalismo y anti-rousseauismo en los siguientes términos⁹: La idea del anti-enciclopedismo la basaba en el concepto de «poco y bueno», mejor que «mucho y malo». Nuestra enseñanza debía tender a disminuir la extensión, al tiempo que aumentaría su calidad; poco, pero esencial y bien sabido, mejor que mucho, de importancia varia, mal sabido y que pudiera impregnar y oscurecer las inteligencias infantiles y juveniles, con enmarañamiento e insoportable pedantismo.

La idea del anti-liberalismo, para Pemán, se fundamentaba en no poder respetarse todas las opiniones, si éstas son erróneas, y el liberalismo intelectual significaba esencialmente «igualdad de opiniones» y respeto a todas las opiniones: «No puede haber libertad de enseñanza porque no puede haber libertad para el error».

Por último, la filosofía de la reforma educativa que propugnaba Pemán se caracterizaba por el anti-rousseauismo, considerado como antiformativo y antidisciplinario. El *Emile* de Rousseau sería el exponente más claro de esta educación que dejaría todo a la espontaneidad, a la naturaleza, al libre desarrollo de la inteligencia. De la rebeldía contra la norma y contra la disciplina se derivarían la democracia y el sufragio universal que pondrían la Historia y el fundamento de los Estados a merced de los impulsos de las masas. La insubordinación contra la disciplina escolar sería el germen de la rebeldía contra toda autoridad o contra toda moral y esto no podía tolerarse.

Censura a literatos franceses

La depuración de libros comienza con la Orden de 4 de septiembre de 1936. Una vez más, esta Orden uniría en su texto los pilares ideológicos fundamentales, en torno a los cuales se iría rellenando de sustancia el nuevo sistema de enseñanza, el restablecimiento del sentido católico de la vida y el patriotismo nacionalista español.

Para conseguir este ideal español, en cuanto a cultura y educación, se prohibieron, entre las obras francesas, no sólo las de los filósofos de la Ilustración, como Rousseau, sino que fueron también prohibidas autobiografías como la de Musset o novelistas de tendencias naturalistas o realistas, entre ellos, Barbusse, Anatole France, André Gide, los Goncourt o Zola.

Henri Barbusse (1873-1935) fue autor de reflexiones morales y políticas de carácter pacifista y socialista.

Anatole France (1844-1924), premio Nobel francés, en sus últimos trabajos se convirtió en defensor de causas humanitarias, mediante elocuentes defensas de los derechos civiles, de la educación popular y de los derechos de los trabajadores, a la vez que atacó con amargas y brillantes sátiras los abusos políticos, económicos y sociales de su época.

André Gide (1869-1951), premio Nobel de Literatura en 1947, fue un defensor de los derechos de los homosexuales. Aunque se convirtió en comunista, muy pronto quedó desilusionado. En sus novelas a menudo se ocupaba de los dilemas morales que vivió en su propia vida.

La obra de los hermanos Goncourt, Edmont y Jules, se centraba en personajes que estaban en situaciones extremas de crisis emocional que preludiaban, en cierto modo, el advenimiento del naturalismo.

Emile Zola, considerado el padre y el mayor representante del naturalismo, fue acusado por los partidos conservadores y por la Iglesia Católica de injurias por su

participación en unos hechos de su país, exiliándose en Inglaterra hasta que se demostró su inocencia.

Algunas de las obras censuradas durante los primeros años de la educación franquista fueron:

.*Derecho sobre el origen de la desigualdad entre hombres* de Rousseau.

.*Confesiones de un hijo del siglo* (1836) de Alfred de Musset. Pudo ser debido a que Musset, aunque de manera ambigua, glorificaba la figura de Napoleón. Sin embargo, en esta obra, muestra cierto desengaño hacia el emperador. Otro motivo recurrente en sus obras es el de la mujer infiel y frívola.

.*El infierno* (1908) de Henri Barbusse. El tema son las reflexiones de un joven sobre lo que observa a través de un agujero que hay en su habitación. La habitación contigua se convierte en el escenario de todas las pasiones humanas: la vida, la muerte, el amor y el deseo. En ocasiones, son los propios huéspedes quienes meditan sobre las fatigas de la vida, sus placeres y su brevedad. Para el protagonista, la vida del hombre se resume en una única reflexión: queremos lo que no tenemos.

.*El fuego* (1916) de Henri Barbusse. Esta novela, galardonada con el premio Goncourt, cuenta la historia de una brigada de soldados durante la I Guerra Mundial, que reflexionan en las trincheras sobre el futuro de la humanidad.

.*Elevación* de Barbusse.

.*La azucena roja* (1894) de Anatole France. En esta obra, el autor se revela como un hombre dolorido y atormentado ante un gran amor cruel y sin ternura, que no perdona.

.*Los dioses tienen sed* de Anatole France. Es la historia del fanatismo revolucionario y contrarrevolucionario en Francia en 1789.

.*La escuela de las mujeres* (1929) de André Gide. Describe el proceso psicológico de una mujer que se casa enamorada y a la cual el matrimonio revela la verdadera naturaleza del hombre al que ha unido su vida. La hija, al ver el fracaso de sus padres, resuelve liberarse de los prejuicios sociales y decide vivir libremente su vida.

.*Renata Mauperin* (1864) de los hermanos Edmond y Jules Goncourt. Al igual que el resto de sus escritos de ficción, esta obra está centrada en un caso patológico.

.*Teresa Ranquin* (1867) de Emile Zola. Es una novela de adulterio, en la que Zola quiso pintar lo grosero de la vida y personajes atezados por las convenciones sociales.

.*Germinal* de Emile Zola. Novela, cuyo protagonista, un minero, tiene ideas anarquistas.

La retirada de estas obras obedecía, generalmente, a una medida preventiva. En muchos casos, eran los propios bibliotecarios quienes se encargaron de realizar un filtrado de las obras que pudiesen llegar a sus potenciales lectores. Así, el Jefe de la Biblioteca Universitaria de Salamanca decía: «yo siempre he tenido buen cuidado aún antes de conocer esta Orden¹⁰, y después desde luego, de que los libros malos y peligrosos estén bien cuidados y que no se faciliten más que a contadísimos lectores, que acrediten la necesidad de su estudio».¹¹

Conclusiones

Tras una breve descripción del contexto histórico-educativo del panorama español durante las primeras décadas del periodo franquista, se comprueba que la imagen cultural y educativa de Francia era rechazada por la escuela imperante durante la guerra civil y primeros años de esta etapa.

La identidad española en materia educativa adquirió unas propias y precisas particularidades de firmeza y rigidez, en cuanto a ideología patriótica-religiosa. En la configuración de esta escuela, uno de los métodos empleados era el dogmatismo autoritario, encarnado en la autoridad indiscutible del maestro, fiel agente transmisor del patrimonio doctrinal inmutable.

Desde esta perspectiva histórica se demuestra cómo la escuela franquista, en su cometido para edificar la nueva estructura educativa, rechazó toda huella que impidiera cimentar este edificio y era evidente que la influencia francesa lo haría tambalear. La semilla, el embrión ideológico de la escuela de instrucción primaria, tenía que desarrollarse en un clima de aislamiento para crecer fuerte y robusto, sin los signos de la educación proveniente de ideas liberales.

Para la nueva actuación educativa era urgente corregir las desviaciones lamentables en que había incurrido la pedagogía vigente. Tal ocurría, por ejemplo, con la creencia en el valor formativo de la libre determinación infantil, del espontáneo manifestarse de la personalidad del niño, como si la Naturaleza, abandonada a sí misma, pudiera ascender a los planos de la perfección, según modelos ideales.

La disciplina libertaria, el abandono de la corrección, por parte del maestro, de las reacciones infantiles inadecuadas, la autoeducación, el gran mito anarquizante del rusoísmo, el enciclopedismo y el liberalismo eran considerados tremendamente negativos para nuestra educación y habían estado contribuyendo «al lujuriente desarrollo de las propensiones centrífugas y antisociales, clima ideal de las ideologías demoleadoras»¹². Todo ello -y mucho más- había de ser descuajado, implacablemente, de las almas de los maestros, «en una fervorosa y difícil labor de reforma del propio pensamiento, que coadyuve con la tarea renovadora emprendida por el Estado».

Bibliografía

- ABELLÁN, Manuel L.: «Problema historiográfico de la censura literaria del último medio siglo», *Represura*, Mayo, 2007.
- Boletín de Educación de Salamanca y Provincia*, Salamanca, 1934-1969.
- CÁMARA VILLAR, Gregorio: *Nacional-Catolicismo y Escuela. La Socialización Política del Franquismo (1936-1951)*, Jaén, Hesperia, 1984.
- CARANDELL ROBUSTÉ, Luis: «La educación nacional-católica», *Vela Mayor: Memoria de la Escuela*, *Revista de Anaya Educación*, Año IV, 11(1997).
- DIEGO PÉREZ, Carmen: «Dictamen y dotación de libros de texto desde la Guerra Civil hasta la creación del Consejo Nacional de Educación», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 19(2000).
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José M^a: «Adolfo Maíllo, inspector de primera enseñanza en la República y en la Guerra (1931-1939)», TIANA FERRER, Alejandro y JUAN BORROY, Víctor-Manuel (coord.): *Santiago Hernández Ruiz (1901-1988) y la educación de su tiempo: miradas desde un centenario*, Zaragoza, Diputación, 2002.
- Historia de la educación en España: Nacional-Catolicismo y Educación en la España de posguerra* (estudio preliminar y selección de textos por Alejandro Mayordomo), Madrid, Ministerio de Educación, 1990.
- Magisterium (1935-1937): Órgano de la Asociación de Maestros Católicos*, Salamanca, 1935-1937.
- MARTÍ FERRÁNDIZ, José J.: *Poder político y educación. El control de la enseñanza (España, 1936-1975)*, Valencia, Universidad, 2002.
- MAYORDOMO PÉREZ, Alejandro y otros: *Estudios sobre la política educativa durante el franquismo*, Valencia, Universitat. Dept. Educación Comparada e Historia de la Educación, 1999.
- MOLERO PINTADO, Antonio: «La formación del maestro español, un debate histórico permanente», *Educación en España en el siglo XX*, n° extraordinario, 2000.
- MORENTE VALERO, Francisco: «Los fascismos europeos y la política educativa del franquismo», *Historia de la educación*, 24 (2005) pp. 179-204.
- NAVARRO SANDALINAS, Ramón: «El franquismo, la escuela y el maestro (1936-1975)», *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, 8 (1989) pp.167-180.
- PEMÁN y PEMARTÍN, José M^a: «Propósito, ideal y filosofía del nuevo bachillerato», www.filosofia.org.
- PÉREZ VERGARA, José: «La obra pedagógica de Rousseau», <http://www.universidad-abierta.edu.mx>.
- PUELLES BENÍTEZ, Manuel: *Educación e ideología en la España Contemporánea*, Madrid: Tecnos, 1999.

ROUSSEAU, Jean-Jacques: *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres*, Madrid, Calpe, 1923.

____ *Emilio o la educación* (traducción de Ricardo Viñas), www.elaleph.com, 2000.

SUÑER, Enrique: *Los intelectuales y la tragedia español*, San Sebastián, Editorial Española, 1938.

Notas

¹ Como ejemplo del exceso de entusiasmo que suscitaba, destaquemos el que tuvo lugar en el Paraninfo de la Universidad de Salamanca, el 12 de octubre de 1936, con motivo de la conmemoración del «Día de la Raza» y al que asistió expresamente invitado por el, entonces, Rector Miguel de Unamuno.

² *Boletín de Educación de Salamanca y su provincia*. Año III. N° 25, 26 y 27. Septiembre, Octubre y Noviembre, 1936, pp. 12 y ss.

³ www.filosofia.org/aut/ile/1940p253.htm

⁴ *El Adelanto*, Salamanca, 14 de enero de 1937.

⁵ *El Adelanto*, Salamanca, 30 de mayo de 1937, p.3

⁶ *Boletín de Educación de Salamanca y su provincia*. Año III. N° 28. Diciembre, 1936, p. 2.

⁷ MOLERO PINTADO, Antonio: «La formación del maestro español, un debate histórico permanente» en *Educación en España en el siglo XX*, n° extraordinario, 2000, p. 73.

⁸ MARTÍ FERRÁNDIZ, José J.: *Poder político y educación. El control de la enseñanza (España, 1936-1975)*, Valencia, Universidad, 2002, p.85.

⁹ PEMÁN y PEMARTÍN, José M^a: «Propósito, ideal y filosofía del nuevo bachillerato» en www.filosofia.org.

¹⁰ Se refería a la Orden de 23-12-1936, sobre producción, comercio y circulación de libros, si bien ya hemos señalado anteriormente que la primera medida en depuración de libros fue la Orden 4-9-1936 que disponía el expurgo de las bibliotecas escolares, con el fin de que quedaran en ellas solamente los libros que respondieran a «los principios de la religión y la moral cristiana» y exaltaran el «patriotismo».

¹¹ Este informe se produce respondiendo a la solicitud del Ministerio de Educación Nacional. ABELLÁN, Manuel L.: «Problema historiográfica de la censura literaria del último medio siglo», *Represura*, Mayo, 2007.

¹² *Boletín de Educación de Salamanca y su provincia*. Año III. N° 28. Diciembre, 1936, p. 4.

PRESENCIA ACADÉMICA FRANCESA EN LA UNIVERSIDAD DE SALAMANCA (1956-1970)

Sara González Gómez

E-mail: saragonzagom@hotmail.com
(Universidad de Salamanca)

Fruto de un pasado, historia de un presente y a la vista un nuevo futuro para la educación superior; la universidad española de nuestra época no podría entenderse sin la labor de numerosos especialistas dedicados al estudio de la Historia de las Universidades. Una institución de tal magnitud se configura, a lo largo de los años, a través de influencias de distinta procedencia. En estas III Conversaciones Pedagógicas de la Universidad de Salamanca, dedicadas a las *Influencias Francesas en la Educación Española e Iberoamericana*, creemos necesario hacer un balance de la historia más reciente de la institución salmantina, poco documentada en los años que nos ocupan, en relación a la presencia académica francesa que se vive entre 1956 y 1970.

La universidad española y el franquismo supusieron una amalgama, definida por la RAE como «mezcla de cosas de naturaleza contraria o distinta», en la que destacó sobremanera el arbitrario poder impuesto por el régimen frente a la verdadera función que debe desempeñar una institución de educación superior. Sin embargo, latían debajo fuerzas que abogaban por un verdadero conocimiento, una buena labor docente, la necesidad de conocer otras realidades, en esencia, por una universidad democrática y abierta.

Bajo el ministerio de Ruiz Giménez (1951-1956) y el rectorado de D. Antonio Tovar Llorente¹, la Universidad de Salamanca vive una tímida liberación y un leve aperturismo cultural que rompe con las imposiciones del primer franquismo. Los graves sucesos de Madrid del 56², magistralmente documentados por especialistas en el campo, fuerzan la dimisión del Ministro de Educación, que será reemplazado por el conservador Rubio y García-Mina. El sillón rectoral de la Universidad de Salamanca pasa a ser ocupado por José Beltrán de Heredia y Castaño, con el que se inicia una etapa de sesgo tecnocrático dominada por las ideas del que se convierte en un grupo confesional de élite, el Opus Dei. En el año 1960 se producirá un nuevo cambio en

la cúspide rectoral de esta Universidad, que supondrá un fuerte estancamiento institucional, con Alfonso Balcells Gorina al mando, bajo el ministerio de Lora Tamayo. Será en el año 1968 cuando acceda al cargo, con pretensiones de renovación, Felipe Lucena Conde y alcance el Ministerio de Educación Nacional el precursor de la Ley General de Educación de 1970, José Luís Villar Palasí.

La Universidad de Salamanca vive momentos difíciles entre 1956 y 1970, como define con unas breves pinceladas Miguel Ángel Perfecto García en el segundo volumen de la Historia de la Universidad de Salamanca³, sin embargo encontramos datos que nos obligan a no realizar una generalización de la situación puesto que, aunque escasas, se desarrollan actividades académicas que permiten a la universidad abrir sus miras, tomar contacto con realidades bien distintas a la nacional, así como analizar la situación educativa del país desde un punto de vista crítico y objetivo.

El carácter de esta comunicación no nos permite extendernos en un comentario detallado de todas y cada una de las actividades académicas que demuestran la presencia francesa en la Universidad de Salamanca, por lo que se ha optado por incluir una relación pormenorizada de las mismas en el apartado de Anexos⁴, al que remitimos para un conocimiento más exhaustivo de las mismas. Centraremos nuestro trabajo en la descripción de aquellas actividades que se extienden en el tiempo, se consolidan con el paso de los cursos académicos y llegan a configurar una excelente vía de contacto e intercambio entre instituciones francesas y la Universidad de Salamanca.

Como venimos diciendo, a pesar de la tendencia centralista y la escasa apertura intelectual que vive la universidad española durante el franquismo, descubrimos en la Universidad de Salamanca ciertos vestigios académicos que nos permiten afirmar la presencia francesa dentro de esta vetusta institución. Entre los años 1956 a 1970 se desarrollan distintas actividades lectivas, con influencia francesa, dentro de las cuatro facultades que enmarcan la Universidad de Salamanca -Filosofía y Letras, Ciencias, Derecho y Medicina-. Sin embargo, será en el seno de la Facultad de Filosofía y Letras donde se produzca el mayor contacto directo con instituciones y profesionales franceses, gracias a la existencia de un Lectorado de Francés, una Cátedra de Filología Francesa y un Curso de Verano para extranjeros que recibe la presencia de un elevado número de estudiantes galos.

El **Lectorado de Francés** de la Universidad de Salamanca se convierte en un magnífico instrumento contra la censura a la que se ve sometida la educación española durante la dictadura, así como en un excelente intermediario entre el pensamiento español y francés; esta afirmación se sustenta en el análisis de las distintas actuaciones que la titular del mismo, la profesora Mme. Paulette Gabaudan de Cortés, desempeña a lo largo de los años que nos ocupan. Representaciones teatrales de importantes obras, así como proyecciones de largometrajes y documentales de origen francés se suceden a lo largo de los cursos académicos estudiados. Basta con leer la siguiente información recogida en la *Memoria Académica de la Universidad de Salamanca* del curso

académico 1965-1966 para cerciorarse de la importancia que llegaron a adquirir dichas veladas de cine y teatro:

«El Lectorado de Francés organiza sesiones de cine con el siguiente programa: *Pantomimes, Des maisons et des hommes* (Documental sobre urbanismo), *París Flash* (fantasía) y *Fêtes Galantes* (Sobre Watteau). Entre las actividades del mismo Lectorado hay que resaltar la velada teatral organizada con el diálogo de Didérot *Le neveu de Rameau*, interpretada por los alumnos en el Aula Magna de la Facultad el 14 de Marzo. El éxito alcanzado con la representación no sólo hizo necesaria una repetición para atender los deseos de cuantos no pudieron asistir el primer día por incapacidad del local, sino que mereció la invitación del Instituto Francés de Madrid, en el que se repitió la velada el 27 de abril»⁵.

Asimismo, dicho Lectorado representó uno de los mejores vínculos con relevantes personajes y notables instituciones francesas como fueron el Instituto Francés de Madrid, el Quai d'Orsay o el Agregado Cultural de la Embajada de Francia en Madrid, amén de Universidades como la de Toulouse o La Sorbona (París). Estas relaciones supusieron, para un buen número de estudiantes y docentes, la posibilidad de obtener becas de verano, puestos de «assistant» para post-licenciados, cargos de lectores en liceos e incluso ayudas para la formación de profesores en centros franceses.

Remitiéndonos a las *Memorias Académicas de la Universidad de Salamanca*, podemos aportar algunos datos a modo de ejemplo: durante el curso académico 1965-66 se conceden dos puestos de «assistant» para post-licenciados (Srta. Josefina Villazán en Lyon y Dolores Garmendia en St. Etienne); dos becas de verano para estudiantes de 4º curso en la Universidad de Grenoble (Auxiliadora Morales Vaquero y Aurora Barrio Enríquez); dos becas de verano en el Centro de Besançon para la formación del profesorado en técnicas audiovisuales (Dolores Villagrà Herrero y Mª Luisa Manzano Mendoza). A través del Lectorado, todos los años, se solicitan puestos de lectores en Liceos franceses que cubren alumnos de francés de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Salamanca.

La **Cátedra de Filología Francesa**, dentro de la Sección de Filología Moderna impulsada por D. Antonio Tovar Llorente, presenta destacables acontecimientos y actividades académicas que corroboran una fuerte presencia francesa. El desarrollo de cursos monográficos, seminarios y otras sesiones de diferente índole aportan al universitario salmantino una serie de conocimientos esenciales en su formación:

«En la Cátedra de Filología Francesa se desarrolla un curso de doctorado, válido también como curso monográfico variable de la Sección de Filología Moderna, titulado *La novela francesa en la Edad Media*. Como actividades especiales dentro de la Cátedra se desarrolla un *Cursillo de Metodología de la enseñanza del Francés*, para los alumnos de la Escuela de Formación del Profesorado de Enseñanza Media (50 lecciones). Por otro lado, se desarrolla un seminario con los alumnos de 4º y 5º de la sección de Filología Francesa sobre *Particularidades especiales de la lengua francesa, en relación con la española*»⁶.

A través de la cátedra de la que venimos hablando, se procede a la lectura de diversas tesinas de licenciatura sobre distintos temas relacionados con Francia. Asimismo, en el curso académico 1965-66, los alumnos del III Curso de Verano para extranjeros organizan el acto cultural «El día de Francia», en el que participan numerosos estudiantes y ciudadanos interesados por conocer las costumbres y tradiciones del pueblo galo.

El **Curso de Verano para Extranjeros**, inaugurado en la Universidad de Salamanca en el curso académico 1963-64, supuso uno de los cauces más efectivos para la llegada de estudiantes de diversas procedencias, en la época estival, a esta institución. A través de enseñanzas que versaron sobre Lengua y Literatura Española, Historia y Geografía de España, Arte Español y Pensamiento Español Contemporáneo, y acompañadas de conversaciones dirigidas sobre temas de la vida española, excursiones culturales y visitas a la ciudad, recibe Salamanca un importante número de estudiantes de procedencia francesa, como refleja la tabla que incluimos a continuación:

| CURSO DE VERANO PARA EXTRANJEROS. UNIVERSIDAD DE SALAMANCA | | | | | |
|--|---------|---------|--|------|-------------------------|
| Curso académico | Varones | Mujeres | Matrícula total Francia/resto de procedencias | | % Alumnos franceses* |
| 1963-1964 | 34 | 50 | 84 | 112 | 75 % |
| 1964-1965 | 46 | 92 | 138 | 462 | 30 % |
| 1965-1966 | 74 | 182 | 256 | 772 | 33 % |
| 1966-1967 | 36 | 305 | 341 | 1047 | 33 % |
| 1967-1968 | 42 | 261 | 303 | 1159 | 26 % |
| 1968-1969 | 126 | 294 | 420 | 1443 | 29 % |

*Porcentaje representado por el alumnado francés respecto a la matrícula total

Resulta interesante la superioridad numérica en la matrícula de mujeres respecto a hombres (fuertemente acusada en el curso académico 1966-67), así como, observando la matrícula total, la creciente acogida de un curso que alcanza la importante cifra de 1.443 alumnos en el curso académico 1968-69. La trascendencia de este curso no es en sí exclusivamente la presencia francesa, sino la llegada de estudiantes de diferentes zonas geográficas y lo que eso supone para la institución salmantina y para la ciudad. La diferencia en el porcentaje que representa Francia del primer al segundo curso se explica, en gran medida, por la llegada de estudiantes norteamericanos a la universidad (45 % de norteamericanos en el curso 1964-65 -207 alumnos frente a 5 que participaron en el I Curso de Verano para Extranjeros-).

El pasado glorioso de la Universidad de Salamanca, el prestigio adquirido durante siglos y la gloriosa labor desempeñada por numerosos profesores permitieron a esta institución mantener cierto grado de contacto con el extranjero, aún en estos duros años de dictadura. Por este motivo, la llegada de estudiantes y docentes extranjeros a la universidad no cesó en estos difíciles años del franquismo aunque, sin duda, se

viera reducido a una mínima expresión en relación a los gloriosos datos manejados en otros momentos históricos.

Tres facultades más integraban la Universidad de Salamanca en los años 50 y 60 del siglo XX -Ciencias, Medicina y Derecho- en las que el contacto con Francia se produce sólo de manera puntual, aunque no por ello resulta menos importante dado que la celebración y asistencia a congresos y jornadas científicas se da en estas facultades con mayor frecuencia que en la de Filosofía y Letras.

La **Facultad de Ciencias** de la Universidad de Salamanca organiza en el curso académico 1956-57 una serie de congresos. Por su relevancia científica destacan las «Jornadas Cancerológicas» organizadas en colaboración con el Instituto Gustave Roussy de París, a las que asisten el director de este importante organismo científico, Profesor Pierre Denoix, y otros colaboradores como los doctores Herovici, Krieter, Lacour, Tubiana y Labayle, que presentan las siguientes comunicaciones: Pierre Denoix, *Evolución general del cáncer*; Dr. Herovici, *Control del pronóstico del cáncer por citología vaginal*; Dr. Lacour, *Tratamiento quirúrgico del cáncer de mama*, y Dr. Tubiana, *Isótopos radiactivos*.

Profesionales de esta misma Facultad se desplazan a distintos puntos de la geografía española y francesa para asistir a importantes acontecimientos científicos; Así, en el curso académico 1966-67, la Cátedra de Anatomía Descriptiva y Técnica Anatómica asiste a la «Reunión de l'Association des Anatomistes» en París (abril, 1967). Unos meses después, la Cátedra de Farmacología y Terapéutica General participa en las «IV Jornadas Hispano Francesas de Patología Digestiva» con la ponencia *Colitis ulceroosa. Aspectos médicos* en Bilbao (agosto, 1967).

La **Facultad de Medicina** en Salamanca, de acuerdo a la información de las Memorias Académicas de dicha universidad, asiste a los siguientes actos:

«La Cátedra de Oftalmología, con el titular Dr. D. Rafael Bartolozzi Sánchez, asiste al «Congreso de la Société d'Ophthalmologie Française» (París, 4-11, V. 1962) presentando, en colaboración con el profesor Dr. Hernández Benito, *Etude expérimental d'amnios homologues et heterologues*⁷.

Esta misma Facultad organiza un importante acontecimiento para la ciudad de Salamanca, hablamos de la «49º Reunión de la Association des Anatomistes, la Sociedad Hispano-Luso-Americana de Anatomía y la Sociedad Española de Anatomía», que ofreció su acto de clausura en el Paraninfo de la Universidad. Bajo la presidencia del Vicerrector hicieron uso de la palabra el profesor Genis Gálvez, secretario general de la «Association des Anatomistes»; el profesor Beau, Decano de la Facultad de Medicina de Nancy, y el profesor Orts Llorca, presidente del congreso.

Por último, incluimos algunas de las actividades académicas que se desarrollan a través de la **Facultad de Derecho** de la Universidad de Salamanca. Relaciones de contacto científico, tan necesarias en estos momentos de dictadura, se establecen a través del Seminario de Derecho Político con la Universidad de París. En el curso

académico 1963-64, la Cátedra de Derecho Internacional Público y Derecho Internacional Privado, con el profesor Dr. Vicente Ramírez de Arellano, asiste al «Ecole des Etudes Internationaux» (París), en donde pronuncia la conferencia *La Politique Internationale au present* que aparecerá también publicada en *Annuaire de l'Ecole des Etudes Internationaux*.

La cátedra de Derecho Romano, a través del profesor Dr. Torrent Ruiz, participa en el «XX Congreso Internacional de Derechos de la Antigüedad», celebrado en París (septiembre, 1965). El mismo profesor desempeña la secretaría general de la «Société Internationale des Droits de l'Antiquité» durante el curso académico 1965-66. En las *Memorias Académicas de la Universidad de Salamanca* del siguiente curso (1966-67) encontramos la siguiente información:

«Se organiza en Salamanca el XXI Congreso Internacional de la Société d'Histoire des Droits de l'Antiquité, del 28 al 30 de Septiembre de 1966. El comité directivo del congreso estuvo presidido por los profesores Thomas (Universidad de Londres), Villers (Universidad de París) y Fuentesequera en representación de la Universidad de Salamanca. Asistieron al Congreso especialistas de los principales centros universitarios europeos. Asisten un centenar de congresistas y la financiación fue posible gracias a la Société y las ayudas especiales de los Ministerios de Educación, Asuntos Exteriores (con una generosa colaboración) e Información y Turismo»⁸.

Asimismo, resulta imposible obviar en esta comunicación la mención a algunas visitas de ilustres personajes franceses a la ciudad de Salamanca. Habiendo delimitado el contexto en el que se desarrolla la vida universitaria del momento, ha de reconocerse la importancia que tuvieron, tanto para la institución como para la realidad salmantina, la presencia, en diversas ocasiones, del Embajador de Francia, la Comisión Parlamentaria Francesa de Asuntos Culturales, Familiares y Sociales de la Asamblea Nacional y la de numerosos docentes universitarios franceses que se trasladaron a la capital para impartir conferencias, charlas y cursos complementarios:

«El día 6 de marzo (1962) visitó el recinto universitario la Comisión Parlamentaria Francesa de Asuntos Culturales, Familiares y Sociales de la Asamblea Nacional, presidido por M. J. R. Debray. Los ilustres huéspedes, tras saludar al Excmo. Sr. Rector en su despacho, recorrieron detenidamente los edificios de la Universidad, acompañados por la Junta de Gobierno y varios claustales»⁹.

En el mismo curso académico 1961-62, el Lectorado de Francés recibe la conferencia de M. Paul Guinard, Agregado Cultural de la Embajada de Francia, *La vitrail française du XII au XVIème. Siècle*.

Con Alfonso Balcells Gorina en el Rectorado, la Universidad de Salamanca recibe la importante visita del Rector de la Universidad de La Sorbona (París), el profesor Dr. Jean Roche, el 1 de Junio de 1963. La ilustre institución salmantina realiza una recepción en su honor en la Casa Rectoral con asistencia del Claustro de Catedráticos y un almuerzo con la Junta de la Universidad. Por la tarde, el profesor pronuncia una

conferencia en la Facultad de Medicina sobre *Bioquímica de las hormonas tiroideas*.

Bajo el mismo rectorado, Salamanca recibe el 1 de Noviembre de 1964 al Decano Honorario de la Facultad de Letras de la Universidad de Toulouse, Dr. Georges Bastide, personalidad de largo y brillante historial pedagógico y científico y miembro destacado de la «Société Toulousaine de Philosophie», junto a Alain Guy¹⁰. La presencia de profesionales de esta categoría en la Universidad de Salamanca supone un acontecimiento de gran valor tanto para la institución universitaria como para la ciudad.



Un grupo de Parlamentarios Franceses visita la Universidad de Salamanca (marzo, 1962)

Así expresa un medio oficial, como son las *Memorias Académicas de la Universidad de Salamanca*, la visita del profesor Gaetan Picon a la Facultad de Filosofía y Letras:

«El profesor Gaetan Picon, Director de Estudios de la *École Pratique des Hautes Etudes* de la Universidad de La Sorbona, dio el 10 de Enero de 1967 una conferencia sobre el tema *Realismo et abstraction dans la littérature et l'Art contemporains*. La personalidad del conferenciante, colaborador de André Malraux en las tareas de dirección cultural de Francia, autor de conocidos estudios sobre Malraux, Bernanos, Balzac, Proust y otros, atrajo una gran cantidad de oyentes al Aula Magna de la Facultad»¹¹.

Sin embargo, si tan importantes eran estas visitas no lo eran menos los viajes a Francia que realizaban profesionales salmantinos, actividad que les permitía conocer una realidad educativa universitaria bien distinta a la nacional. Así, el Rector de la Universidad de Salamanca, D. Alfonso Balcells Gorina, asiste, en el mes de Febrero de 1966, a las reuniones del Consejo Directivo de la «Asociación Internacional de Universidades», cuyas sesiones tuvieron lugar en la sede de la UNESCO en París. En el mismo curso académico, el titular de la Cátedra de Geología, Dr. Antonio Arribas Moreno, visita los yacimientos de grafito (Nassau), aluminio (Vaux) y oro (Salsigne) en Francia, así como la Universidad de Nancy. Una última actividad docente, muestra de la actividad profesional universitaria española en Francia, es la desempeñada por el titular de la Cátedra de Arqueología, Epigrafía y Numismática, Dr. D. Francisco Jordá Cerdá, que imparte tres conferencias en el «Institut d'Art et D'Archeologie de la Universidad de Toulouse» -2 al 6 de Marzo de 1969- bajo el título: *El Paleolítico Superior en Asturias, Para una cronología baja del Arte Rupestre Levantino y El Arte Rupestre Cantábrico*.

Los estudiantes de la ilustre Universidad de Salamanca también llegan a Francia por muy diversos cauces, bien obteniendo becas de diferente carácter bien a través de breves viajes de fin de carrera. Este es el caso del alumnado de la Facultad de Ciencias del curso académico 1956-57, que recorre Alemania, Francia y Suiza. En Francia,

visitan diversas instalaciones industriales dirigidos por el profesor Cathala, de la Facultad de Ciencias de Toulouse y Director del «Institut du Genie Chimique». El valor pedagógico de estas actividades, teniendo en consideración el contexto general español y la educación universitaria del franquismo, resulta incalculable.

El intercambio científico y las relaciones de colaboración entre Francia y la Universidad de Salamanca son también aspectos esenciales dentro del tema que nos ocupa. Se tiene constancia de dos importantes donaciones realizadas por el Gobierno Francés: la primera, se realiza en el curso académico 1959-60 a la Biblioteca de la Facultad de Filosofía y Letras, recibiendo veinte revistas de carácter científico; la segunda, se recibe por parte del Embajador de Francia en España, Excmo. Sr. Barón de Boisseon, que visita la universidad en marzo de 1967 y hace entrega de un valiosísimo donativo bibliográfico, con destino a la biblioteca del Seminario de Francés. Con motivo de tan destacada visita, se hizo coincidir la representación teatral, que todos los años organizan los alumnos del Lectorado de Francés, en el Paraninfo de la Universidad.

Por otro lado, las relaciones de colaboración que vinculan a la Universidad de Salamanca con diversas instituciones francesas de educación generaron, sin lugar a duda, beneficios para ambas partes. Es éste el caso del «Régimen de intercambio establecido entre las Facultades de Letras de Salamanca y Toulouse», por el que correspondió a la Facultad de Letras de Salamanca recibir la visita del catedrático francés Dr. Jean Krynen en el curso académico 1965-66, quien imparte el curso monográfico *La teología humanista y el humanismo cristiano en el Renacimiento y el Barroco*. Asimismo, el Instituto Francés de Madrid, a través de la Embajada de Francia en España, organiza cada año un «Concours général» de composición francesa que otorga un diploma y una beca para continuar estudios en Francia, y en el que obtienen los primeros premios entre 1956 y 1970 alumnos de la Sección de Filología Moderna de la Universidad de Salamanca.

La presencia académica francesa en la Universidad de Salamanca entre 1956 y 1970 se hace evidente a través de los datos expuestos, sin embargo, queda mucho por revelar en torno a este asunto. El contacto mantenido entre instituciones francesas y salmantinas fue seguro una bocanada de aire puro para docentes y alumnos que vieron las duras imposiciones de una universidad franquista.

ANEXO

Relación de actividades académicas con presencia francesa en la Universidad de Salamanca (1956-1970)

Curso académico 1956-1957:

Facultad de Filosofía y Letras

- . Lectorado de Francés: representación de escenas escogidas del teatro de Giraudoux por parte de los alumnos participantes.
- . Conferencia de M. Paúl Guinard, Agregado Cultural de la Embajada de Francia, bajo el título *Pintura, miniatura y vidriera en la Edad Media*.
- . VII Curso Superior de Filología Hispánica: conferencias del Dr. Hean Krynen, Profesor de Literatura Española de la Universidad de Toulouse (Francia), bajo el título *La redención por el amor en el Mágico Prodigio*, de Calderón de la Barca; *Su significación dentro del barroco español: Erasmo y San Juan de la Cruz*.

Facultad de Ciencias

- . Viaje de fin de carrera con destino Alemania, Suiza y Francia. En este último se desarrollan visitas a diversas instalaciones industriales dirigidas por el profesor Cathala, de la Facultad de Ciencias de Toulouse y Director del Institut du Genie Chimique.
- . «Jornadas Cáncerológicas», organizadas en colaboración con el Instituto *Gustave Roussy* de París, a las que asisten el director de este importante organismo científico, Profesor Pierre Denoix, y otros colaboradores: Doctores Herovici, Krieter, Lacour, Tubiana y Labayle.

Curso académico 1957-1958:

Facultad de Filosofía y Letras

- . Lectorado de Francés: sesión de cine documental y representaciones teatrales de obras de Bourdet y Saint-Exupéry. Pronunciaron conferencias M. Deffontaines, M. Paul Guinard y M. Défourneaux.
- . Cursos monográficos impartidos por docentes franceses: Mme. Paulette Gabaudan de Cortés, *L'Espagne dans la littérature française*, y M. Marcelin Défourneaux, *L'évolution politique, sociale et économique de la France de la Révolution à nos jours*.

Facultad de Derecho

- . Seminario de Derecho Político: se mantienen relaciones de contacto y colaboración científica con la Universidad de París.

Curso académico 1958-1959:

Facultad de Filosofía y Letras

- . Lectorado de Francés: cursos monográficos a cargo de M. Laplane, *Comentarios estilísticos sobre textos franceses*, y M. Guinard *Cien años de Pintura Francesa, de Manet a Buffet*.

Curso académico 1959-1960:

Facultad de Filosofía y Letras

- . Lectorado de Francés: imparten conferencias M. Defourneaux, *De la IV a la V República*, Mme. Paulette Gabaudan de Cortés, *Homenaje a la memoria del escritor Albert Camus*, y M. Richard *La nueva novela francesa*.
- . Inauguración de la Exposición de Dibujos Franceses en la sala antigua de la Biblioteca General, con 130 obras de los siglos XV al XX, por M. Guinard, Agregado Cultural de la Embajada de Francia en Madrid.
- . Cátedra de Francés: representación teatral, en el Aula Magna de la Facultad, de la obra de Musset *On ne badine pas avec l'amour*.
- . Seminario sobre *Tartufo* de Molière (sección de Filología Moderna).

Curso académico 1960-1961:

Facultad de Filosofía y Letras

- . Cátedra de Fundamentos de Filosofía e Historia de los Sistemas Filosóficos: se presentaron conferencias en la Faculté des Lettres, Aix-en-Provence (Francia) bajo el título *Averroes et les origines de la pensée moderne* y *Espagne et l'Islam*. Asimismo se publicaron «L'Espagne et les problèmes du Marché Común» (en *Marché Común. Institutions comunes*; pp. 36-50, Librairie Générale de Droit et de Jurisprudence; París, 1960) y «Obstacles psychologiques à l'intégration européenne» (en la misma publicación, pp. 52-58).
- . Lectorado de Francés: representación teatral de algunas escenas escogidas de la obra de Anouilh *Le rendez-vous de Senlis*.

Curso académico 1961-1962:

Facultad de Filosofía y Letras

- . Lectorado de Francés: conferencia de M. Paul Guinard, Agregado Cultural de la Embajada de Francia, *La vitrail française du XII au XVème Siècle*. Los alumnos dirigidos por Mme. Paulette Gabaudan de Cortés ofrecen una «Soirée Montherlant» que comprendió la puesta en escena de *La reine Morte*, *Le Maître de Santiago* y *Le Cardinal d'Espagne*.

Facultad de Medicina

- . Cátedra de Oftalmología: el titular, Dr. D. Rafael Bartolozzi Sánchez, asiste al «Congreso de la Société d'Ophthalmologie Française» (París, 4-11, V. 1962) presentando, en colaboración con el profesor Dr. Hernández Benito, *Etude expérimental d'amnios homologue et heterologe*.

Curso académico 1962-1963:

Facultad de Filosofía y Letras

- . Lectorado de Francés: representación teatral *La farce de Maître Pathelin*.
- . Conferencias del profesor M. Paul Mérimée, director del «Instituto de Estudios Hispánicos

de la Universidad de Toulouse», en relación a *La comedia nacional española y la influencia francesa en la primera mitad del siglo XVIII: un error literario* y *Le tarn de Maurice de Guérin à Toulouse-Lautrec*.

. Cátedra de Lengua y Literatura Francesa: curso monográfico titulado *Tendencias de la novela francesa actual*.

Facultad de Ciencias

. Cátedra de Química Analítica: el catedrático titular, Prof. Dr. Felipe Lucena Conde, asiste al Colloque Européen de Montpellier *L'Europe Méditerranéenne dans l'Europa Unie* (diciembre, 1962).

Curso académico 1963-1964:

Facultad de Filosofía y Letras

. I Curso de Verano para extranjeros.

. Lectorado de Francés: proyección del largometraje *Le misanthrope* de Molière, interpretado por actores de la Comédie Française (Jacques Dumesnil, Jacques Charron).

Facultad de Derecho

. Cátedra de Derecho Internacional Público y Derecho Internacional Privado: asistencia al «École des Etudes Internationaux» (París) en donde el profesor Dr. Vicente Ramírez de Arellano pronuncia la conferencia *La Politique Internationale au present* que aparecerá también publicada en «Annuaire de l'Ecole des Etudes Internationaux».

Facultad de Medicina

. 49º Reunión de la Association des Anatomistes, la Sociedad Hispano-Luso-Americana de Anatomía y la Sociedad Española de Anatomía en Salamanca: acto de clausura en el Paraninfo de la Universidad de Salamanca con la intervención del profesor Genis Gálvez, secretario general de la Association des Anatomistes, el profesor Beau, Decano de la Facultad de Medicina de Nancy y el profesor Orts Llorca, presidente del congreso.

Curso académico 1964-1965:

Facultad de Filosofía y Letras

. II Curso de Verano para extranjeros.

. Conferencia del Dr. Georges Bastide, Decano Honorario de la Facultad de Letras de la Universidad de Toulouse (noviembre, 1964).

. Lectorado de Francés: proyección de dos documentales franceses en color, *Notre Dame de Paris* e *Imágenes medievales*, en un programa que se completa con la película *Crin Blanc*, obra maestra de Lamorisse. En otra sesión también organizada por el Lectorado, se ofrecieron al público los documentales *Combours*, *Montagnes magiques* y la película corta *Jardin public*, protagonizada por el famoso mimo Marceau. En sesión pública, organizada conjuntamente por el Decanato y el Lectorado de Francés, tiene lugar una velada de teatro francés, con la representación del *Amphitryon* de Molière y de Giraudoux (marzo, 1965)

. Cursos monográficos complementarios: el profesor Mr. J. P. Reynaud, del Instituto Francés de Barcelona, imparte *L'existence et l'art dans l'oeuvre de Gustave Flaubert*. El catedrático de Filosofía de la Universidad de Toulouse, Monsieur Bastide, imparte una conferencia bajo el título *La crisis de la adolescencia y ayuda a su personalización*.

Curso académico 1965-1966:

Facultad de Filosofía y Letras

- . III Curso de Verano para extranjeros: acto cultural «El día de Francia».
- . Lectorado de Francés: sesiones de cine *Pantomimes*, *Des maisons et des hommes* (documental sobre urbanismo), *Paris Flash* (fantasía) y *Fêtes Galantes* (Watteau). Velada teatral organizada con el diálogo de Didérot Le neveu de Rameau (marzo, 1965).
- . Exposición bajo el título «La pintura francesa de 1900 a 1950» en el Colegio Mayor Hernán Cortés de Salamanca.
- . Cursos monográficos: el catedrático francés Dr. Jean Krynen imparte *La teología humanista y el humanismo cristiano en el Renacimiento y el Barroco*. En la Cátedra de Filología Francesa se desarrolla el curso *Onomástica francesa: toponimia y antroponimia* y el seminario *Las leyendas franco-españolas medievales: sus influencias recíprocas*.

Facultad de Ciencias

- . El titular de la Cátedra de Geología, Dr. Antonio Arribas Moreno, visita los yacimientos de grafito (Nassau), aluminio (Vaux) y oro (Salsigne) en Francia, así como la Universidad de Nancy.
- . Cátedra de Fisiología y Química Biológica: se lleva a cabo una comunicación experimental en Biarritz (Francia) el día 23 de abril de 1966, ante la «Société Médicale du Pays Basque» sobre *Nouveaux Aspects de la Physiologie coronarienne*.

Facultad de Derecho

- . Cátedra de Derecho Canónico: conferencias *El libro religioso francés en España*, *L'Eglise du Vatican II* en el «Foyer universitaire du Dôme»; se recibe la conferencia organizada por «Unión des Editeurs français d'ouvrages religieux» (Noviembre, 1965).
- . Cátedra de Derecho Romano: el profesor ayudante Dr. Torrent Ruíz participa en el «XX Congreso Internacional de Derechos de la Antigüedad» organizado en París (septiembre, 1965).

Curso académico 1966-1967:

Facultad de Filosofía y Letras

- . IV Curso de verano para extranjeros.
- . Conferencia del profesor Gaëtan Picon, Director de Estudios de la «École Pratique des Hautes Etudes» de la Universidad de La Sorbona sobre el tema *Realismo et abstraction dans la littérature et l'Art contemporaines* (enero, 1967); El profesor Jean Pierre Richard imparte *Le théâtre de Jean Paul Sartre*; y el profesor Gaëtan Picon, *Realismo et abstraction dans la Littérature et l'Art contemporains*.

. Lectorado de Francés: sesiones de cine *Voyage en Gaule*, *Abel Gance*, *L'Academie Française*, *Pantomimes*, *Paris-Balzac*. Como actividad teatral se representa *Aucassin et Nicolette*, «Chantefable» del siglo XIII.

. Cursos monográficos: *La novela francesa en la Edad Media* (curso de doctorado) y Cursillo de Metodología de la enseñanza del Francés. Se imparte el seminario *Particularidades especiales de la lengua francesa, en relación con la española* (sección de Filología Francesa).

Facultad de Derecho

. XXI Congreso Internacional de la Societé d'Histoire des Droits de l'Antiquité (septiembre, 1966).

Facultad de Ciencias

. Cátedra de Farmacología y Terapéutica General: asistencia a las «IV Jornadas Hispano Francesas de Patología Digestiva» en Bilbao (agosto, 1967).

. Cátedra de Anatomía Descriptiva y Técnica Anatómica: asistencia a la Reunión de l'Association des Anatomistes en París (abril, 1967).

Curso académico 1967-1968:

Facultad de Filosofía y Letras

. V Curso de Verano para Extranjeros.

. Lectorado de Francés: representación teatral de la obra de J. P. Sastre, *Le diable et le bon Dieu* (marzo, 1968). Se desarrollan varias sesiones de cine con las proyecciones de René Clair *Les Belles de Nuit* y *Gervaise* de René Climent, sobre la novela de Zola, *L'assommoir*.

. Cátedra de Filología Francesa: el catedrático titular, Prof. Dr. Luís Cortés Vázquez, asiste en calidad de representante de España al «Stage du Conseil de l'Europe» sobre *Langues de spécialité: analyse linguistique et recherche pédagogique*, reuniones que tuvieron lugar en Saint-Cloud (23 al 30 de noviembre de 1967). El mismo profesor fue invitado a inaugurar, con una lección desarrollada en francés, el curso de verano que el Frente de Juventudes organiza y desarrolla en Ávila durante el mes de Julio, en el Colegio Menor Duperier. La lección tuvo por título *Présentation de la langue française*.

. Cátedra de Lingüística Indoeuropea: el profesor titular, Dr. D. Victoriano Luís Michelena Elissalt, presenta *Un cas de parenté linguistique douteuse: l'euskaro-caucasique* en el Vol. *Langage de Encyclopédie de la Pléiade*, Gallimard, París.

Facultad de Ciencias

. Departamento de Fisiología y Bioquímica: el Dr. D. Juan Manuel de Gandarias y Bajón, catedrático responsable del Departamento, imparte la Lección Magistral en la IV Reunión Hispano-Francesa de gastroenterología celebrada en Bilbao (Agosto, 1967)

Curso académico 1968-1969:

Facultad de Filosofía y Letras:

. VI Curso de Verano para Extranjeros.

. I Curso de Francés.

. Cátedra de Arqueología, Epigrafía y Numismática: el titular Dr. D Francisco Jordá Cerdá imparte tres conferencias en el «Institut d'Art et D'Archeologie de la Universidad de Toulouse» (marzo, 1969).

. Cátedra de Filología Francesa: el profesor titular, Dr. Luís Cortés Vázquez, es invitado a pronunciar una conferencia en francés en el Curso veraniego de Estudios Franceses, organizado por el Frente de Juventudes en el Colegio Menor Dupérier (Ávila), con el título *L'Espagne dans la Littérature française du Moyen Age*.

. Lectorado de Francés: sesiones de cine con los documentales *Châteaux et rivières*, *Histoire de Jeanne* y *Rodin*. Proyección de la película *Le rouge et le noir*.

. Cátedra de Lingüística Indoeuropea: el profesor titular, Dr. D. Victoriano Luís Michelena Elissalt, formó parte en el mes de Julio del tribunal calificador de la tesis de M. Jean Haritschelhar en la Facultad de Ciencias y Letras Humanas de la Universidad de Burdeos. Aceptó para el próximo curso académico, previa autorización, la invitación de La Sorbona en calidad de profesor asociado de Lingüística General.

Facultad de Derecho:

. Cátedra de Derecho Canónico: conferencia en la Institution Saint Joseph de Perigueux, el 4 de Noviembre de 1968. Asimismo se publica en «L'année canonique» (París, 13 – 1969, pp. 79-91) el artículo *Droit canonique, pastorale et organisation ecclésiastique*.

Facultad de Ciencias:

. Conferencia de Mr. Pierre-Paul Grassé sobre el tema *L'état actuel de la Biologie en France dans le domaine de l'Enseignement et de la Recherche*.

Curso académico 1969-1970:

Facultad de Filosofía y Letras:

. Lectorado de Francés: representación teatral de las *Fábulas de La Fontaine* y proyección del documental *París. Balzac* y del largometraje de René Clair *Les Belles de Nuit*.

. II Curso de Francés.

. Cátedra de Filología Francesa: el Dr. Luís Cortés Vázquez asiste como invitado a la Universidad de Valladolid, pronunciando la conferencia *Un problème du français: l'expression du nombre*.

Facultad de Ciencias:

. Cátedra de Microbiología: recibe la donación, por parte del Agregado Cultural de la Embajada de Francia, de diversas revistas de carácter científico: *Anales del Instituto Pasteur*, *Bulletin Signatique* y el *Bulletin de la Société de la Chimie Biologique*.

. Cátedra de Bioquímica: recibe la conferencia *Treasola y Treallasas* por el catedrático de la Facultad de Farmacia de París, el profesor. J. E. Courtois (octubre, 1969).

Facultad de Derecho:

. Cátedra de Derecho Procesal: el titular de la cátedra, Dr. Carlos de Miguel y Alonso, imparte la conferencia *Recours contre le jugement ayant acquis la force de chose jugué dans le Droit espagnol* en la Faculté Internationale pour l'enseignement du Droit Comparé de Strasbourg (Francia).

Notas

¹ La tesis doctoral de la profesora M^a Isabel Ramos Ruiz *La Universidad de Salamanca en el Rectorado de D. Antonio Tovar Llorente (1951-1956)* describe magistralmente la estructura y el funcionamiento de la institución salmantina de la época.

² ÁLVAREZ COBELAS, J.: *Envenenados de cuerpo y alma. La oposición universitaria al franquismo en Madrid (1939-1970)*, Madrid, Siglo XXI, 2004.

HERNÁNDEZ SANDOICA, E.: «Universidad y oposición al franquismo. Reflexiones en torno a los sucesos de 1956 en Madrid», TUSELL, J., ALTED, A. y MATEOS, A. (coords.): *La oposición al régimen de Franco*, Madrid, UNED, 1990, tomo II, pp. 185-190.

MESA, R.: *Jaraneros y alborotadores. Documentos sobre los sucesos estudiantiles de febrero de 1956 en la Universidad Complutense*, Madrid, Editorial Complutense, 1982.

³ Cf. PERFECTO GARCÍA, M. A.: «Los poderes en la Universidad (1923-1979). La evolución institucional de la Universidad de Salamanca durante la Dictadura de Franco», RODRÍGUEZ-SAN PEDRO BEZARES, L. (coord.): *Historia de la Universidad de Salamanca. Vol. II: Estructura y flujos*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2004, pp. 266-276.

⁴ Véase Anexos, *Relación de actividades académicas con presencia francesa en la Universidad de Salamanca (1956-1970)*, pp. 7-11.

⁵ Cf. *Memorias Académicas de la Universidad de Salamanca* (curso académico 1965-1966), en Archivo de la Universidad de Salamanca (en adelante AUSA).

⁶ Cf. *Memorias Académicas...* (1966-1967) en AUSA.

⁷ Cf. *Memorias Académicas...* (1961-1962) en AUSA.

⁸ Cf. *Memorias Académicas...* (1966-1967) en AUSA.

⁹ Cf. *Memorias Académicas...* (1961-1962) en AUSA.

¹⁰ ROMERO BARÓ, J. M^a. (coord.): *Homenaje a Alain Guy*, Barcelona, Publicacions i edicions Universitat de Barcelona, 2005.

¹¹ Cf. *Memorias Académicas...* (1966-67) en AUSA.

MAESTROS COMPROMETIDOS: EL MOVIMIENTO FREINET DURANTE EL TARDOFRANQUISMO Y LA TRANSICIÓN A LA DEMOCRACIA EN ESPAÑA

Tamar Groves

E-mail: tamargroves@hotmail.com
(Universidad de Tel Aviv y UNED)

En los años setenta se encontró el sector educativo en lo que podemos llamar un estado de «fiebre pedagógica». En todo el país surgieron grupos de maestros que examinaron críticamente el sistema de educación en relación a su funcionamiento y buscaron caminos para mejorar su trabajo como educadores. Como parte de su oposición al régimen de Franco y a la cultura política autoritaria que éste institucionalizó en las aulas, ellos apostaron por un aprendizaje activo, creativo y crítico, coherente con un proyecto de democratización y libertad. Los primeros grupos de maestros aparecieron ya a mediados de los años sesenta y, si bien al principio se trataba de una minoría que se concentraba principalmente en Cataluña, País Vasco, Madrid y Valencia, el fenómeno se extendió gradualmente hasta incluir todo el territorio español y en la segunda mitad de la década de los setenta se convirtió en un movimiento social que contaba con decenas de miles de miembros¹.

La iniciativa más destacada de estos grupos de maestros fueron las Escuelas de Verano que seguían el modelo del Instituto Rosa Sensat en Barcelona². Las Escuelas de Verano consistían en cursos de formación para maestros, alternativos a los que ofrecía la administración. El número de Escuelas de Verano creció constantemente desde 1975 y en el año 1979 existían en toda España 30 Escuelas de Verano en las que participaron 22.500 maestros. El número siguió aumentando, pero a un ritmo más bajo hasta el año 1982, cuando se realizaron 52 escuelas en las que tomaron parte 26.893 maestros³. Paralelamente a la expansión de las Escuelas de Verano se extendió un proceso de institucionalización de muchos grupos de maestros que mantenían actividades durante todo el año. Estas acciones colectivas de los maestros llegaron a ser denominadas Movimientos de Renovación Pedagógica, que por su crítica hacía el régimen y sus aspiraciones a cambiar la escuela como parte de un cambio social y pó-

lítico más amplio, constituyeron una parte de la movilización de la oposición durante los críticos años de la transición⁴.

Los Movimientos de Renovación Pedagógica adoptaron los principios de la Escuela Nueva y entre sus fuentes directas de inspiración se encontraba el pedagogo belga Ovide Decroly, el trabajo educativo del Catalán Francesc Ferrer i Guàrdia y las ideas de la Institución Libre de Enseñanza. Además, los miembros de estos grupos profundizaron en los escritos del brasileño Paulo Freire, del educador italiano Mario Lodi, y del fundador de la Escuela Summerhill, el Inglés A. S. Neill. Sin embargo, en su afán de descubrir pedagogías alternativas a las que ellos identificaban con el régimen⁵, el pedagogo francés Celestin Freinet ocupó un lugar preeminente. Una editorial pequeña en Barcelona con el nombre de Laia tradujo al español y distribuyó *La biblioteca de la escuela modern*, donde se publicó el legado del pedagogo francés⁶. Los escritos de Freinet eran muy populares entre los maestros que aspiraban a cambiar la escuela y muchos de ellos ensayaron la aplicación de sus métodos en las aulas. En esta ponencia nos limitamos a examinar el trabajo educativo y social de los miembros de uno de los Movimientos de Renovación Pedagógica que se organizaron en España en aquellos años, el de la organización de seguidores de Freinet, ACIES.

ACIES-MCEP

Las ideas de Freinet tenían mucha popularidad en España ya en los tiempos de la Segunda República (1931-1936)⁷. A mitad de la década de los sesenta se formaron nuevamente en todo el país grupos de maestros que adoptaron la perspectiva pedagógica de este educador francés, y en el año 1969 se llevó a cabo el Primer Encuentro Peninsular de las Técnicas de Freinet. En el comienzo de la década de los setenta, después de un lustro de actividades, el movimiento de maestros seguidores del pedagogo francés en España se encontraba en una etapa de consolidación dirigida por un grupo de Valencia. En junio de 1973, los miembros reunidos en asamblea decidieron sobre el nombre de la organización y aprobaron sus estatutos. Para recibir la autorización del Gobierno a sus actividades, el movimiento se definió como una organización profesional de maestros que se llamó la Asociación para la Correspondencia y la Imprenta Escolar (ACIES)⁸.

Los estatutos de la organización y su nombre estaban, por la situación política, vacías de contenidos ideológicos y se referían exclusivamente a las dimensiones técnicas de la actividad de la organización⁹. El concepto de Freinet de que no existe la educación ideal sino sólo la educación de clase, encargada de generar que las masas se ayuden a ellas mismas, quedó fuera del discurso oficial del movimiento. De hecho tanto el Gobierno, que concedió la licencia para formar la organización el 13 de mayo de 1974, como cierta parte de los maestros que comenzaron a interesarse por las técnicas de Freinet, no eran conscientes del significado político de dichos métodos. En el caso de Salamanca, por ejemplo, el proceso de aprendizaje de las técnicas de Freinet y de los supuestos que se encontraban en sus bases sirvió para aguijonear la sensibilidad social de los militantes. Mientras que para los miembros más concienciados po-

líticamente las ideas de Freinet eran un componente más en su visión crítica, para otros maestros, para los cuales esta fue su primera experiencia de actividad organizada, el descubrimiento de los significados políticos de la educación fue todo un hallazgo.

En 1976 los miembros de ACIES se involucraron en la organización de Escuelas de Verano en Barcelona, Valencia, Sevilla y Murcia, y participaron a título personal en otras. El movimiento también editó de nuevo la revista: *Colaboración*, y organizó congresos nacionales con la idea de aumentar el intercambio de experiencias entre maestros. En aquellos congresos llegaron a participar 700 docentes, en representación de muchos otros. El tercer congreso del movimiento que se llevó a cabo en julio 1976 en Salamanca, fue un momento importante en el desarrollo de ACIES, ya que por los cambios que se produjeron en España con la muerte de Franco y el fracaso de la reforma de Arias Navarro, surgió la necesidad de decidir sobre el camino del movimiento. En la declaración que se publicó al final del congreso se llamaba a los compañeros del movimiento a establecer una escuela democrática en la que una asamblea integrada por cuatro grupos: estudiantes, maestros, padres y el resto de los factores relacionados con el proceso educativo, fuera el foro decisivo de dirección.

El dinamismo de la época de la transición motivó también que en el congreso anual que se llevó a cabo en Granada en el año 1977 se planteara la necesidad de volver a evaluar el camino que se seguiría. En este congreso, con alta participación, al cual llegaron representantes de un gran número de grupos territoriales¹⁰, se decidió cambiar el nombre de la organización de ACIES a Movimiento Cooperativo de la Escuela Popular -MCEP-. Este cambio fue explicado por el grupo de Salamanca en un periódico local:

«ACIES nació como el deseo de renovación de la escuela a través de la utilización de unas técnicas, aunque no se desconocía el espíritu de Freinet que latía debajo de éstas. Hoy, a través de la profundización de estas técnicas y de este espíritu, tenemos muy claro que el objetivo fundamental es ir creando, junto con todos los implicados en la educación (padres, maestros, y alumnos), una cultura que interprete y critique la realidad en que las comunidades educativas se hallan enclavadas y que haga personas capaces de responder y de transformar, dentro de grupos de base, esta misma realidad»¹¹.

Esta descripción se refiere al desarrollo del movimiento desde su fundación y también en gran medida al proceso que pasaron muchos de los militantes en su marco. De la explicación expuesta surge también la importancia que el grupo le atribuyó a la educación para convertir la sociedad española no sólo en una sociedad democrática, sino también en una sociedad crítica en la cual los sectores populares influenciasen el destino de la misma. El proyecto político de ACIES-MCEP fue, pues, más allá de la transformación política y fijó unas metas sociales muy ambiciosas.

El movimiento Freinet en Salamanca: la institucionalización del trabajo pedagógico

En la base del surgimiento de los movimientos de renovación pedagógica en España en los años setenta se encontraba el desfase entre la sociedad española dinámica

que se formó en la década anterior y los mecanismos políticos rígidos de la dictadura. La reacción del régimen a esta situación en forma de una política contradictoria que vacilaba entre reformas liberalizadoras y actos represivos, aumentó la agitación social, incluyendo el sector educativo. Mientras el trasfondo nacional del surgimiento de los movimientos de renovación pedagógica era común, cada uno de los distintos grupos se formó y realizó su trabajo en circunstancias sociales diferentes, lo que les confirió características particulares. El enfoque local sobre Salamanca nos permite ver quiénes eran los militantes y cómo el modelo de Freinet afirmó su compromiso social. Además podemos observar cómo este modelo les proporcionó herramientas eficaces para cambiar el ambiente en sus aulas y les inspiró a ensayar la democracia en la escuela rural y en la comunidad que la rodeaba.

El grupo de maestros militantes en Salamanca fue heterogéneo y su composición cambió durante los años de lucha. No obstante, es posible hablar de cuatro grupos de activistas en el núcleo duro, que constaba de unos 50 a lo largo de los años setenta¹². El primer grupo es el de la «generación fundadora» que empezó a organizarse a principios de los setenta como resultado de la colaboración entre dos iniciativas, una de mujeres y la otra de hombres. Todos los miembros de la generación fundadora nacieron en los años cuarenta y recibieron una educación secundaria religiosa. Sin embargo, el factor de género explica los dos caminos distintos que atravesaron para llegar a ser militantes.

Las mujeres provenían de familias de clase media de la ciudad o de familias con recursos de la zona rural. A los diez años de edad sus padres las mandaron como internas a institutos religiosos que, además de ser la elección preferida de familias de clase media, era realmente la única manera de acceder a educación secundaria para niños de familias rurales. Después de acabar sus estudios, si esas jóvenes querían adquirir una profesión que les permitiera ser autónomas y tener un cierto prestigio, casi la única carrera abierta para ellas era la enseñanza¹³. La elección de la profesión fue entonces mayormente el resultado de una necesidad. Durante sus primeros años como maestras empezaron a tener dudas sobre la eficacia de su trabajo. Se pusieron en contacto con otros maestros con inquietudes similares y, con ellos, descubrieron que en España existían también ideas educativas alternativas.

La decisión de ser maestros por parte de los hombres del núcleo fundador, al contrario que el caso de las mujeres, tuvo una razón política y social. La mayoría de ellos venían de familias rurales pobres. Todos estudiaron, al menos durante algún tiempo, en un seminario de curas, muchas veces gracias al esfuerzo de un cura o fraile que ayudó a sus familias a financiar sus estudios. Lo curioso es que, al principio de los setenta, ellos ya tenían una visión crítica del régimen, precisamente por la preparación católica prestigiosa que recibieron. Durante sus estudios en los seminarios llegaron a conocer a la HOAC y sus críticas al régimen¹⁴. Como ésta dio mucha importancia a la educación de masas con el fin de llegar a controlar su destino, en cuanto dejaron la vida religiosa, se animaron a ser maestros. Además, con la larga preparación académica recibida les resultó relativamente fácil integrarse en el sistema educativo.

Al núcleo fundador se le unieron tres grupos más: alumnos de la Escuela Normal, estudiantes de pedagogía de la Universidad Pontificia, y militantes del Partido Comunista. Los primeros se parecían mucho en sus características socioeconómicas al grupo fundador, pero eran más jóvenes, algo que influyó en el ambiente que encontraron en la Escuela Normal y que contribuyó también a su movilización. El segundo grupo era minoritario pero muy activo, en especial con respecto a temas pedagógicos. Naturalmente, los estudiantes de pedagogía vinieron de familias con más recursos, pero también tenían un componente religioso en su educación. Paralelamente a su actividad en el grupo, estaban vinculados a otras iniciativas entre los estudiantes. El último grupo es el de los maestros que pertenecían al Partido Comunista. Venían de un ambiente más urbano que los dos primeros, de un nivel social más alto, y en muchos casos, de familias de tradición comunista. Ellos mantuvieron una relación ambivalente con el grupo que se movió entre la colaboración y la conflictividad.

Las características de los miembros del grupo de Salamanca están lejos de ser excepcionales. La mayoría de los maestros de primaria en España en los setenta provenía de la clase media y media baja, y, a su vez, un porcentaje muy alto vino de las zonas rurales. Además, en comparación con el resto de la población universitaria, la profesión de maestro de primaria constituía un ascenso social personal¹⁵. Estas características sociológicas pueden explicar la convicción y compromiso de los maestros españoles de los setenta en general, y en Salamanca en particular, con la importancia de la educación para una igualdad social.

En junio de 1973, veinticinco maestros y cuatro estudiantes de pedagogía de Salamanca intervinieron en un encuentro junto a dos maestros de Valencia con el objetivo de profundizar sus conocimientos sobre las ideas de Freinet¹⁶. Algunos de los maestros que estuvieron presentes en este encuentro comenzaron a aplicar en sus clases las técnicas del pedagogo francés. Un año después, decidieron incorporarse de manera oficial a la ACIES.

«El motivo (de la reunión) fue la existencia de ACIES, su trabajo de renovación escolar y práctica de alguna de las técnicas Freinet en la escuela (de los maestros), el interés por el trabajo de grupo -es preciso asociarse para hacer algo- y por la concienciación y comunicación con otros enseñantes, y comenzar a ver qué posibilidades existían en Salamanca de formar una delegación de ACIES...»¹⁷.

El establecimiento del grupo local es considerado por los militantes de Salamanca como una herramienta para constituirse como un grupo unido, para examinar la realidad e implementar modos efectivos de enfrentarse con ésta. La importancia de una organización que alentara a la colaboración entre maestros era una parte inseparable de las perspectivas del mismo Freinet que durante su vida fundó organizaciones que intentaron cumplir este objetivo¹⁸, entre ellos, en 1957 la Federación Internacional de Movimientos de Escuela Moderna (FIMEM). Como resultado de la incorporación de algunos maestros españoles en un encuentro anual de la Fede-

ración que existía en el sur de Francia a mediados de la década del sesenta, nació de nuevo una organización de maestros seguidores de Freinet en la Península Ibérica.

En el orden de preferencias del grupo de Salamanca se destacaban al principio de su camino, la redacción de un documento de constitución y la obtención de la autorización del Gobierno para desarrollar sus actividades. En la asamblea que se organizó el 1 de febrero de 1975, donde participaron treinta y ocho de los cuarenta miembros inscritos, se llevó a cabo un debate sobre las metas del grupo y se decidió trabajar en colaboración para la creación de una educación que respondiera a las necesidades auténticas del pueblo. La educación fue definida como un proceso de progreso intelectual de las personas críticas, libres y creativas. La educación, como otro factor en la inevitable revolución social fue el último principio que acordaron en esta reunión. Se puede observar la influencia de Freinet, que confluyó con las ideas de la HOAC, en la visión que los miembros del grupo tenían del proceso educativo. Esto es, la educación como la base central en la consolidación de la revolución que sentaría los cimientos de una sociedad más justa¹⁹.

La afinidad con Freinet fue aún más intensa por el hecho de que el pedagogo francés trabajó en realidades socio-económicas similares a las coyunturas que se encontraron muchos de los maestros de la agrupación²⁰. En sus publicaciones enfatizaron su rasgo como maestro rural y en una recomendación de uno de sus libros, comentaron: «Freinet desarrolló su labor en el medio rural, y por ello, conoció perfectamente las dificultades que aún seguimos encontrando cincuenta años después». Las ideas pedagógicas de Freinet calaron profundamente pues en la creencia de los miembros del grupo en relación con la importancia de la educación en las zonas rurales, y su trabajo representó un modelo de militancia también fuera de los muros de la escuela.

«Freinet no separa nunca su actividad social de la pedagógica. En Loup fundará una cooperativa para la venta de los productos locales de los campesinos y creará un sindicato comunal, pues el educador consciente es primero un hombre socialmente activo, que lucha en las diversas organizaciones para la preparación favorable del terreno subsiguiente»²¹.

Este modelo de maestro comprometido socialmente, forjado en las reuniones de ACIES en la capital salmantina fue plasmado en el trabajo de los militantes en los pueblos de la provincia.

El trabajo en las aulas

Los trabajos pedagógicos de Freinet proporcionaron al grupo una variedad de técnicas pedagógicas que podían aplicar en sus clases. Según Freinet el docente no poseía el poder de la autoridad en su relación con los niños, sino que se encontraba en un lugar de igualdad que lo conducía a trabajar conjuntamente con los alumnos en lo referente a los estudios. El maestro representaba una parte del grupo social del aula que vivía según los fundamentos de la igualdad y la cooperación. Los maestros de ACIES en Salamanca aspiraban por lo tanto a anular las relaciones de autoridad

impresas en la educación española tradicional en general y en el ámbito rural en particular. La forma de ubicar a los alumnos en la escuela expresaba su visión en relación a la autoridad. Uno de los alumnos de D.D.T. en el pueblo de Pedroso de la Armuña contó que hasta que este maestro llegó a enseñar en el pueblo a comienzos de la década de los setenta, en la escuela los niños se sentaban por filas separadas de varones y mujeres. El nuevo maestro no sólo sentó a los alumnos en un círculo, sino que mezcló niños y niñas, cosa que despertó una tempestad en la clase²².

La manera de ubicar a los niños estaba también relacionada con otro concepto pedagógico importante que consistía en que una vez por semana, la clase entraba en asamblea para fijar la estructura de estudios de la siguiente semana. El maestro y los alumnos proponían temas pertinentes para estudiar. La clase dirigía un debate sobre la importancia de estos temas y decidía de manera colectiva cuáles y cuándo serían estudiados. En el marco de la Asamblea de clase existieron también debates sobre distintas cuestiones surgidas en la semana. En algunos casos estas discusiones produjeron cambios concretos en las clases. En la clase de D.D.T., por ejemplo, una de sus alumnas protestó porque las niñas debían llegar a la escuela con un uniforme, una bata, mientras que los niños estaban liberados de su uso. Este tema fue discutido en el marco de la clase y finalmente fue presentado a una votación. Una ex-alumna testificó que esta posibilidad le produjo pánico y que ella fue a pedir consejo a su madre. Al final la clase decidió eliminar el uso de la bata en las niñas, resultado esperado en una clase con una mayoría de niñas²³.

Otra característica del uso del método de la Asamblea eran los debates sobre la conducta de los niños que la transformaron en un medio para resolver cuestiones sociales dentro de la clase.

«A partir de ahí los niños empezaron a pensar en normas para premiar a los que hacían todo bien y otras para sancionar a los que no lo hacían bien. También se pensó en elegir de cada curso o nivel un niño responsable de orientar a sus compañeros en qué y cómo tenían que trabajar... Este curso se propuso al principio repartir los niños de la clase en cuatro grupos en los que entrarán niños de distintos niveles y sus componentes se cambiarán cada trimestre.... el día 10 de febrero propusieron quitar la asamblea porque exige cosas de fuera de la escuela y disolver los grupos. Tras mucho dialogar y pensar, se acordó que las asambleas serían para organizar el trabajo de la semana, por lo tanto serían el lunes y para ese día no habría lecciones, pero sí ejercicios»²⁴.

De esta descripción surge la dinámica de lo sucedido en la escuela y que en buena medida ésta era determinada por los niños. Asimismo, se puede ver que los niños no siempre fueron hacia la dirección esperada por el maestro.

Lo excepcional de los maestros del movimiento ACIES con relación a lo acostumbrado en la escuela se observa también en los materiales de estudio de los cuales hicieron uso. A diferencia de la inclinación popular de los maestros del sistema educativo español de basar los contenidos de las clases en los libros autorizados por el

Ministerio de Educación, los miembros de ACIES, siguiendo el modelo de Freinet, intentaron hacer un uso amplio hasta cuanto era posible de los materiales que fueron creados por los propios niños. En la pedagogía participativa desarrollada por Freinet la educación se sustentaba en las inquietudes de los niños, su curiosidad y su tendencia natural por conocer el mundo que los rodea. El método del Texto Libre consistía por ejemplo en pedir a los alumnos escribir sobre cualquier tema que les apeteciese, y esto aseguraba que los contenidos de la clase fuesen cercanos al mundo de los niños, porque brotaban en ellos de manera espontánea. En efecto, en las clases de los maestros de ACIES en Salamanca, se podían encontrar muchos escritos sobre los animales que vieron en el pueblo, sobre las costumbres de su gente, como la matanza y la cosecha y los problemas que les preocupaban como falta de agua, emigración, etc.

Otro de los métodos pedagógicos utilizados por los maestros de ACIES era la investigación del medio, que constituyó un cambio de costumbre en la educación primaria de España. El objetivo que perseguían con esta práctica era sobre todo alentar a los niños a formar parte activa en el proceso educativo y posibilitar que la curiosidad natural fuese la que los movilizase. Las evidencias encontradas en el corazón del pueblo por los niños eran expuestas frente a toda la clase. Esta metodología pedagógica no fue recibida siempre de manera positiva en los pueblos. Por ejemplo, la profesora que trabajaba en Villares de Yeltes fue reprendida por el Ministerio de Educación durante el año lectivo 1975-1976 porque sus alumnos habían entrado en la oficina del alcalde del pueblo y le habían hecho preguntas «innecesarias»²⁵.

Los maestros del grupo utilizaron mucho en sus clases la técnica de la Imprenta Escolar. Los niños recolectaban los Textos Libres que escribían, los resultados de las investigaciones del medio que llevaban a cabo, los dibujos y los poemas fruto de su pluma y hacían un periódico escolar. El análisis de los periódicos que editaban los niños revela hasta qué punto estaban presentes en las clases las ideas de los maestros de ACIES. En la primera edición de *La Voz de la Sierra* que publicaban los niños del pueblo de Valero de la Sierra, cuentan los alumnos sobre el proceso democrático que acompañó a la toma de decisión del nombre del periódico. En la misma edición aparecen también escritos como por ejemplo: «Opinan los niños» y «El niño es el verdadero maestro». En la portada de la sexta edición del periódico *Armuniés*, al lado de «que nos salga bien el curso» se escribió «no queremos maestros dictadores» y aparece este editorial:

«Aunque este año la escuela ha cambiado y se ha hecho más libre y se ha quitado el temor al palo y a los exámenes queremos que se quite el egoísmo y exista la unión entre nosotros, cosa que aún no hemos conseguido, aunque lo hemos intentado queremos que antes de que termine el curso lo consigamos. Tenemos un compañero que nos ha ayudado a conseguir una plena libertad y nos ha enseñado a comprender los problemas de la vida, nos ha hecho quitar el temor y la vergüenza... Aunque nosotros somos niños, también sentimos y comprendemos. Queremos prepararnos para abrirnos camino hacia un futuro mejor fuera de la escuela (...) aunque nuestro compañero se marcha, el que venga queremos que sea igual. No queremos que lo que tanto nos ha costado conseguir en un año nos lo

destroquen en medio. No queremos volver al castigo, ni a la antigua nota, sino queremos que nos clasifiquen según trabajemos y participemos en el trabajo. (Los niños de Castellanos de Villiquera)»²⁶.

Leyendo el texto se observa claramente que no es fácil distinguir dónde acabaron las sugerencias del maestro y empezaron las ideas auténticas de los niños. Pero esta dificultad demuestra que el periódico escolar como parte del proyecto educativo que se desarrollaba en el colegio fue destinado no solamente a los niños sino a la comunidad entera y que el maestro transmitió sus ideas a la comunidad a través de sus alumnos.

El trabajo en los pueblos

Dos poblaciones eran relativamente accesibles a los maestros de ACIES para distribuir su mensaje pedagógico-social: los egresados de las escuelas y los padres de los alumnos. El caso del pueblo El Maíllo sirve como un buen ejemplo con respecto al primer grupo. La maestra que trabajaba en el pueblo, y era miembro de ACIES, junto con el cura ayudó a un grupo de sus ex-alumnos a sacar un periódico local. Las ediciones del periódico que se publicaron se ocupaban naturalmente de los temas que les interesaban, como por ejemplo el amor y posibilidades de trabajo. Este grupo también se apoyó en la maestra para crear un teatro amateur. La maestra se involucró en estos proyectos como parte de su intento de enriquecer la vida cultural y social del pueblo²⁷.

Los vínculos que los maestros establecieron con los padres a través de la escuela ayudaron a los primeros en su proyecto extra-curricular. En el pueblo de Cantalapiedra, la escuela liderada por maestros de ACIES tomó parte en el resurgimiento de las fiestas del pueblo. Los niños produjeron obras de teatro e iniciaron juegos y competiciones, y después de un tiempo el acontecimiento dejó de ser una fiesta de la escuela para ser una celebración de todo el pueblo. Este evento fue presentado no sólo como una oportunidad para celebrar y entretenerse, sino también como una parte de la lucha del pueblo para innovar y desarrollar la cultura popular del mismo²⁸.

Las obras de teatro fueron otras actividades que comenzaron en la escuela y frecuentemente incluían otra gente del pueblo, tanto como participantes activos como espectadores. E.G. invitó a sus amigos de la ciudad para que la ayudaran a organizar obras de teatro en el pueblo. Uno de sus alumnos destacó en una entrevista que hasta la actualidad, cuando se habla en el pueblo sobre la creación de un teatro amateur se recuerda la época en la cual había representaciones promovidas por E.G. Él señala también que la maestra desempeñó un rol central en el desfile de disfraces del día de Reyes. De hecho, según el ex-alumno, comenzó la tradición del desfile de disfraces sólo debido a la llegada de la maestra a trabajar en la escuela del pueblo²⁹.

Los maestros de ACIES estaban involucrados en otras muchas actividades de este tipo y como último ejemplo presentaré el caso de los Teleclubs. Los Teleclubs fueron fundados con el objetivo de posibilitar a todos los habitantes de las zonas ru-

rales el disfrute de la nueva tecnología, y por lo tanto recibieron soporte estatal. Básicamente los Teleclubs incluían una sala y una televisión. Debido a la pobreza de la vida cultural en el pueblo estos clubes se convirtieron en el centro de interés y frecuentemente concentraron en ellos también libros, periódicos, etc. Para los miembros del grupo y para personas con una actitud similar a ellos, el club constituyó no sólo otro centro cultural para el pueblo, sino también una cobertura para actividades sociales.

Las profesoras que trabajaban en Villares de Yeltes asumieron las gestiones para sacar adelante el proyecto de abrir un Teleclub en el pueblo. En su descripción del funcionamiento del Teleclub la gente del pueblo contó que las maestras que residieron en el pueblo, se avocaron a organizar actividades según los temas surgidos en las asambleas generales. En esta época se organizaron en el Teleclub muchas conferencias, que hablaban sobre nutrición, sindicalismo, teatro, temas agrícolas, educación sexual y planificación familiar. En el Teleclub se dictaron clases para adultos como por ejemplo: geografía, matemáticas, lectura y escritura, y gracias a estas clases algunas personas del pueblo pudieron completar su educación primaria. Otra actividad principal en el Teleclub era los paseos a las distintas zonas de la Península Ibérica como por ejemplo Galicia y Portugal, así como circuitos educativos a cooperativas agrícolas, etc.

Sin embargo, el Teleclub no se utilizó sólo como centro cultural, sino que se convirtió en gran medida en un nuevo núcleo de poder en el marco del pueblo. Dentro del Teleclub se llevó a cabo por ejemplo la lucha de las mujeres por incorporarse a la Asociación de Socorros Mutuos que prometía a sus miembros cobertura económica después de la jubilación. Otro evento que demuestra la importancia del Teleclub sucedió en la etapa de las primeras elecciones democráticas que se llevaron a cabo en el ámbito local en el año 1979. Los socios del club, la mayoría de la gente del pueblo, decidieron organizar pre-elecciones y que de acuerdo con los resultados de estas elecciones se decidiría quien sería el candidato a alcalde. Así el candidato que se eligió dentro del marco del Teleclub derrotó a su competidor que venía de una de las familias que ocupó esta función durante el régimen franquista³⁰.

Estos son ejemplos contados de un trabajo pedagógico social y político mucho más amplio y variado que lamentablemente no se puede detallar más en una ponencia de este tipo. Sin embargo creo que estos ejemplos son suficientes para demostrar como el modelo de Freinet tanto en sus aspectos teóricos como en sus aspectos prácticos resultó especialmente inspirador en la tarea de cambiar la escuela y la sociedad durante la transición a la democracia en España. Las ideas de Freinet afianzaron el compromiso social de los militantes y les proporcionaron pautas para organizarse y desarrollar su trabajo con el propósito de cambiar la vida cultural y política de los pueblos. Además, las técnicas de Freinet les ayudaron a cambiar el ambiente autoritario y conservador que regía en las clases e introducir valores como la libertad, la creatividad, la participación y la felicidad.

Notas

¹ No hay una investigación acerca de la influencia de los Movimientos de Renovación Pedagógica sobre los profesionales de la educación, pero no hay duda de que tuvo suficiente popularidad para preocupar al régimen. MORGENSTERN DE FINKEL, S.: «The Teachers' Centers», BOYD BARRITT, O. y O'MALLEY, P.: *Education Reform in Democratic Spain*, London, Routledge, 1995, 180.

² La Institución Rosa Sensat se creó en el año 1965 como una alternativa a las Escuelas Normales del régimen y en su seno se reunieron representantes del pluralismo pedagógico activo de Cataluña de los años sesenta. Los maestros que participaron en las actividades de Rosa Sensat buscaban intercambiar experiencias de trabajo, ampliar sus horizontes pedagógicos y desarrollar métodos de enseñanza novedosos acordes a las necesidades de la sociedad catalana.

³ ELEJABEITIA, C., et al.: *El maestro. Análisis de las escuelas de Verano*, Madrid, EDE, 1983, 278-309.

⁴ Se puede encontrar una lista de movimientos de renovación pedagógica y una descripción esquemática de sus objetivos, actividades, aspectos organizativos y relación con la administración, tras la victoria del PSOE en las elecciones de 1982, en: *Conclusiones. Primer congreso de movimientos de renovación pedagógica*, patrocinado por el MEC, 1985.

⁵ Hay que mencionar que la institución educativa ya había empezado un proceso de modernización pedagógica al final de los cincuenta que iba progresando con los años, pero, por una serie de razones este cambio no condujo a un cambio significativo en el ambiente autoritario del sistema educativo. ESCOLANO BENITO, Agustín.: «Discurso ideológico, modernización técnica y pedagogía crítica durante el franquismo», *Historia de la Educación*, 8 (1989) y «Los comienzos de la modernización pedagógica en el franquismo (1951-1964)», *Revista Española de Pedagogía*, 192 (1992) 289-310.

⁶ Dentro de los libros que se publicaron en la primera mitad de los años setenta se cuentan: FREINET, C.: *Las invariantes pedagógicas*, Barcelona, Laia, 1972. FREINET, C.: *La formación de la infancia y la de la juventud*, Barcelona, Laia, 1972. FREINET, C.: *La enseñanza de las ciencias*, Barcelona, Laia 1973. FREINET, C.: *La lectura en la escuela por medio de la imprenta*, Barcelona, Laia 1973. FREINET, C.: *El diario escolar*, Barcelona, Laia, 1974.

⁷ Para ver un análisis sobre la influencia de Freinet consultar: JIMENEZ Y TERAN, Fernando: «La revista Colaboración. Órgano del movimiento de Freinet en España», *Historia de Educación*, XIV-XV (1995-1996), 541-557. MOVIMIENTO COOPERATIVO DE ESCUELA POPULAR: *La Escuela moderna en España*, Madrid, Zero-ZYX, 1979; HERNÁNDEZ DÍAZ, José María y HERNÁNDEZ HUERTA, José Luis.: «Bosquejo histórico del movimiento Freinet en España. 1926-1939», *Foro de Educación*, 9 (2007) 169-202.

⁸ Fruto de la adopción de una fachada más flexible por el régimen franquista que se produjo en el año 1964 se autoriza a crear organizaciones bajo ciertas condiciones.

⁹ Del archivo privado del movimiento MCEP en Salamanca: Estatutos de la Asociación Española para la Correspondencia y la Imprenta Escolar (18-11-73).

¹⁰ En el encuentro participaron representantes de Álava, Alicante, Almería, Asturias, Barcelona, Cáceres, Cádiz, Córdoba, A Coruña, Ciudad Real, Granada, Islas Canarias, Gerona, Huesca, León, Lugo, Madrid, Málaga, Murcia, Palencia, Murcia, Mallorca, Pontevedra, Segovia, Salamanca, Santander,

Sevilla, Soria, Teruel, Tarifa, Toledo, Valencia, Zaragoza, Vizcaya (En comparación con los sólo 13 del anterior congreso del MCEP), también de Francia, Italia y Suecia. Del archivo MCEP Salamanca: Relación de asistentes al IV Congreso de Escuela Moderna 25-30 junio 1977.

¹¹ «De A.C.I.E.S. a M.C.E.P.», *El Adelanto* 2-3-1978.

¹² Los datos biográficos provienen de una serie de entrevistas con 26 de los militantes realizadas en septiembre y octubre de 2000, julio y noviembre de 2001 y de marzo hasta agosto de 2002. Las entrevistas se conservan grabadas en mi archivo personal. Los entrevistados: I.H., E.S., E.G., A.E., A.C., A.B., D.D.T., D.D.A., H.R., J.J.V., J.J.R., J.I.H., J.L.S., J.M.H.D., J.I., J.M., C.M., C.N., L.B., L.M., M.G., M.A.E., P.M., F.B., R.D., J.R.

¹³ LERENA, Carlos: «El oficio de maestro. La posición y papel del profesorado de primera enseñanza en España», *Sistema*, 50 (1982) 79-102.

¹⁴ Sobre la HOAC ver: DOMÍNGUEZ JAVIER: *Organizaciones obreras cristianas en la oposición al franquismo (1951-1975)*, Bilbao, Mensajero, 1985.

¹⁵ LERENA, Carlos: «El oficio de maestro. La posición y papel del profesorado de primera enseñanza en España», *Sistema*, 50 (1982), 79-102. ORTEGA, Félix y VELASCO, Agustín: *La profesión de maestro*, Madrid, C.I.D.E., 1991.

¹⁶ Documento del archivo privado de Antón Costa: «Encuentro Freinet, Salamanca 2-3 Junio 1973».

¹⁷ Documento del archivo privado de Antón Costa: «Salamanca-Reunión de enseñantes» (4-11-74).

¹⁸ En el año 1926 fundó Freinet el C.E.L. (Cooperativa de Enseñanza Laica) que se proponía distribuir los textos pedagógicos de la agrupación de maestros que se organizó en torno a éste. El organismo era parte de un marco más amplio el ICEM, Instituto Cooperativo de la Escuela Moderna, que se creó en Francia a comienzos del siglo veinte.

¹⁹ Documentos del archivo privado de MCEP Salamanca: «Propuesta de estructuración del reglamento de régimen interno de ACIES 24-6-1974»; Reunión del grupo territorial de ACIES en Salamanca, 1-2-75; «Lista de los componentes del grupo territorial de Salamanca» (1-2-75); «Asamblea» 22-2-75.

²⁰ El grupo de ACIES en Salamanca disfrutaba de una presencia continua y substancial en la prensa local, ya que uno de los dos periódicos publicados en la capital, *El Adelanto*, les brindó la oportunidad de publicar una sección quincenal que fue titulada: La educación como tema. La sección se publicó por primera vez el 1 de mayo de 1975 y durante los años de la transición dió una cobertura favorable de las actividades del movimiento de enseñantes tanto en su variante pedagógica como sindical. «Hoy Recomendamos», *El Adelanto*, 12-6-1975.

²¹ «Freinet: un pedagogo para la escuela popular», *El Adelanto* 30-10-1975.

²² M.J. en una entrevista con la autora, Pedroso de la Armuña, marzo de 2002. Algunos de los padres y de los ex alumnos prefirieron dar solamente sus nombres. En total se entrevistaba a 25 alumnos y padres de siete pueblos en lo que trabajaban los maestros de la ACIES: Pedroso de la Armuña, Cantalapiedra, Palacios del Arzobispo, Valdunciel, Castellanos de Villiquera, El Maíllo y Villares de Yeltes.

²³ M.J., en una entrevista con la autora, Pedroso de la Armuña, marzo de 2002. D.D.T. en una entrevista con la autora, Salamanca, julio de 2001.

²⁴ «Transformando la escuela, la asamblea en una escuela unitaria», *El Adelanto*, 10-11-1977.

²⁵ P.M., en una entrevista con la autora, Salamanca, julio de 2001.

²⁶ Niños de tres pueblos Valdunciel, Valdelosa y Castellanos de Villiquera sacaron en equipo un periódico que se llamaba *Armuñes*. Este texto fue extraído de la cuarta edición, sin fecha. Carmen Mateos me proporcionó su colección de periódicos escolares que conservo en mi archivo personal.

²⁷ M.D.C.P., y M.F., en entrevistas con la autora, El Maíllo, abril de 2002. R.D. en una entrevista con la autora, Salamanca, Agosto de 2001.

²⁸ M.P. e I. H. en entrevistas con la autora, Salamanca 2001-2002.

²⁹ J. R., E.G. y C.C. en entrevistas con la autora, Salamanca, abril-julio de 2002.

³⁰ P.M., E. y M. en entrevistas con la autora. Villares de Yeltes, mayo de 2002.

INFLUENCIA FRANCESA EN EL ESTABLECIMIENTO DE LOS SÍMBOLOS DE IDENTIDAD Y DIGNIDAD DE LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA EN EL SIGLO XIX

Jerónimo Hernández de Castro

E-mail: jero@usal.es

(Universidad de Salamanca)

Introducción

El estudio de los símbolos de identidad y dignidad en el ámbito de la Historia de la Universidad pone de manifiesto una evolución que, más allá de los meros detalles externos, ofrece informaciones valiosas sobre diversos aspectos de la vida académica. Su evolución no es en modo alguno ajena a las circunstancias que acompañan la trayectoria de la institución universitaria y, en el caso de Francia y España, los cambios experimentados en el siglo XIX reflejan la voluntad política de los legisladores y de los reformadores del sistema educativo. Los nuevos equilibrios de poder establecidos por la Administración se traducen en unos símbolos que tienen en consideración la tradición de las universidades, pero que se ajustan a las nuevas realidades contemporáneas.

Esta comunicación se centra principalmente en los trajes académicos de las universidades francesas y españolas. En ellas se da una importante similitud, pues la variedad relativa de indumentarias en las universidades del Antiguo Régimen da paso en Francia –a raíz de algunos decretos de la primera década del XIX– y en España –desde la legislación establecida por Isabel II en 1850– al establecimiento de un traje académico para todos los centros universitarios respectivos, cuyas características son fijadas por la administración educativa. Este aspecto es una buena muestra de los cambios experimentados por las instituciones del Antiguo Régimen y que no sigue las mismas pautas en otros países. El mejor ejemplo de ello lo encontramos en las universidades de Gran Bretaña e Irlanda, cada una de las cuales posee, hasta la actualidad, un traje diferente¹.

Es importante indicar que al hablar de la indumentaria se aborda especialmente la del ámbito docente y la de los funcionarios de la administración educativa, sin abordar en este trabajo el traje de los estudiantes.

Estado de la cuestión

Se dispone de escasas monografías que aborden el estudio del traje académico en una perspectiva internacional comparada, aunque no faltan valiosas aportaciones al respecto². En el estudio del traje académico en Francia son fundamentales las aportaciones de Jean Dauvillier y más recientemente de Bruno Neveu, a las que acudiremos con frecuencia en este trabajo³ y, en el caso de las universidades españolas, puede consultarse una relación de aportaciones recientes presentada en los VI Encuentros de Responsables de Protocolo y Relaciones Institucionales de las Universidades Españolas celebrado en la Universidad de Alicante en 2007⁴, aunque no tenemos noticia de ningún estudio comparado en el ámbito de nuestro país.

Una dificultad a la hora de cotejar algunos aspectos formales reside en el vocabulario con que se designa cada elemento del vestido⁵, además de la escasa especificidad de algunas denominaciones. En general se ha optado por traducir por una palabra en español, si bien, en caso de posible ambigüedad se indica la palabra francesa o latina.

El traje académico en el Antiguo Régimen

Para comparar las disposiciones legislativas que unificaron los usos del Antiguo Régimen, en el contexto de las reformas de los respectivos sistemas educativos, será preciso conocer *grosso modo* la situación anterior aunque, dadas las limitaciones de esta comunicación, no será posible profundizar en detalle.

La vestimenta académica tiene su origen en el traje del clero secular, al que pertenecían al principio maestros y estudiantes y a finales de la Edad Media, cada Facultad llevaba ropa de una forma y color diferenciados⁶. De acuerdo con Jean Dauvillier⁷ el traje académico no es una prolongación de las vestimentas largas seglares de los siglos XIV y XV, ni tampoco una mera pervivencia del antiguo vestido de los clérigos, quienes no poseían ropas distintivas en la Edad Media y para quienes los colores rojo y verde estaban prohibidos, al igual que los trajes rayados. Su origen tampoco procede de la magistratura, que aparece con posterioridad y evoluciona de forma paralela.

No podemos entrar en la rica variedad de los trajes y en su evolución según las épocas y los diversos centros universitarios en colores, materiales y corte. Sirvan las siguientes líneas para mostrar siquiera con brevedad dicha variedad, antes de abordar la unificación que se produce en Francia y España, objetivo principal de esta comunicación.

En la Edad Media, el vestido es sensiblemente parecido en las diversas universidades de la Cristiandad, tanto en París, Montpellier y Toulouse, como en Oxford y Bolonia y, en líneas generales está formado por los siguientes elementos:

La capa (*chape*) (*cappa*). Es una prenda amplia sin mangas y completamente cerrada, con dos hendiduras en los costados o una frontal en forma de rombo que permitían pasar los antebrazos.

La caperuza (chaperon) (*capucium*). En el siglo XIII es una capucha en punta, que puede cubrir la cabeza y que posee una vuelta simple del cuello. Hacia 1340 se hace más ancha y pasa a ser una esclavina (*pélerine*), que cubre los hombros y acompaña la capucha.

En invierno ambos se cubrían de piel, algo quizá inspirado en la costumbre boloñesa del traje de ciudad de algunos dignatarios eclesiásticos.

También aparece la epitoga (*epitogium*) sobre la que habitualmente se coloca el *capucium*. Es un vestido amplio, sin ceñir, provisto de mangas estrechas o en embudo, o «medio anchas», pero nunca fruncidas en los hombros. Normalmente llega hasta los pies, como la capa, pero también se da la *epitogium breue*, que llega hasta las rodillas.

El bonete doctoral o birrete (*birretum*) tiene la forma de un cilindro bastante bajo en el siglo XIII, después de un ancho gorro redondo en el XIV; se eleva en el XV, conserva la forma redonda; y se convertirá en el XVI en el bonete cuadrado «de cuernos». Hasta ese momento en que el color negro triunfará era del mismo color que la capa o el *epitogium* así, por ejemplo, es escarlata en la facultad de Derecho de París o rosa en la facultad de Medicina.

En las Universidades meridionales y también en España y Portugal, el verde caracteriza a los canonistas, el rojo a los juristas y el blanco a los teólogos. Es el color de la borla, que adorna el bonete y también en la península ibérica de la muceta, con el capuchón insertado en el medio. El bonete o birrete y el anillo son insignias del doctorado, a los que hay que añadir el cinturón dorado propio de algunas universidades.

A partir del Renacimiento, se tiende a usar una ropa más práctica y cómoda, en consonancia con las condiciones de trabajo y las nuevas ideas sociales y la ropa universitaria también experimenta ese cambio. Como características generales pueden señalarse la apertura delantera de la toga y su adorno con diferentes tipos de mangas y las nuevas clases de tocados (bonete académico, bonetes y birretes cuadrados)⁸.

No contamos con estudios comparativos de detalle del traje académico en el caso de las universidades españolas pero, de acuerdo con Francisco Galino⁹ hasta los decretos de 1850 que comentaremos más adelante, la indumentaria de las distintas universidades españolas había mantenido históricamente evidentes analogías.

En el caso francés sirva como ejemplo el dato aportado por Jean Dauvillier que establece hasta siete tipos distintos de traje académico en Francia¹⁰: El tipo parisino que incluye las universidades del centro y oeste de Francia. En ellas el rector lleva un traje suntuoso y diferente de los demás universitarios, que es de dos clases, de seda violeta o de satén rojo escarlata o carmesí.

Las universidades meridionales que forman un grupo característico, que perpetúa la antigua costumbre medieval. Este tipo de vestido es común al de Portugal que ha conservado la capa con el *capélo*, y con España que hoy ha perdido el manteo, todavía portado a comienzos del XVII.

Un tipo híbrido presente en el sudeste en el valle del Ródano, Dauphiné y en Provenza, además de la Universidad de Cahors. El tipo de los Países Bajos es común a Douai y a Lovaina. El traje de la Universidad de Dole, transferida a Besançon en 1691. El tipo de Lorena constituido por la Universidad de Pont-à Mousson, transferida a Nancy en 1769, presenta un aspecto antiguo y por algunos detalles recuerda a las universidades del Sur. La Universidad de Estrasburgo.

Todos estos tipos, como ya se ha indicado, nacen esencialmente de la capa (*chape-cappa*), muceta (*chaperon-capucium*), con su forro de pieles; con el añadido de la toga (*robe*) y la *simarre*. Es éste un término de difícil traducción en castellano y que, en origen, designaba una especie de vestimenta amplia, propia de prelados y magistrados que se lleva por encima de la sotana y que permanecerá en uso en la indumentaria eclesiástica. Su presencia es muy importante en el traje académico francés y, como veremos a continuación, en el siglo XIX se reúne en una sola pieza, la *simarre* de satén negro, cerrada por delante por una hilera de botones (veinticinco en un principio) ceñida a la cintura por un cinturón de seda *moiré*, negro o de color y que no muestra más que la parte delantera; y la toga de seda de amplias mangas, fruncida en el cuello y las sisas, con vestigios de cola¹¹.

Las normativas en el siglo XIX

El Decreto de 31 de julio de 1809¹² establece la indumentaria de los miembros de la Universidad de acuerdo con la jerarquía administrativa de los mismos. Con anterioridad son fundamentales las normas que fijan el traje de los centros de Medicina (Arrêté du 12 novembre 1803) y Derecho (Décret 21 septembre 1804) que suponen el retorno a un traje de corte tradicional después de la política de la Convención que en 1793 hizo *tabula rasa* de las universidades, facultades y colegios, grados y diplomas¹³.

Las demás facultades emplean un traje de forma similar, pero con variaciones en el color y las palmas mencionadas para cada categoría que responden a la ejecución del artículo 33 del Decreto de 17 de marzo de 1808¹⁴ por el que se crea la Universidad imperial.

El rango de los cargos es el siguiente y a continuación se indica una tabla resumen: Gran maestre, Canciller y tesorero, Consejeros titulares y secretario general, Consejeros ordinarios e inspectores generales, Rectores de academias e inspectores, Decanos y profesores de facultad, Oficiales de academias y miembros de la universidad, Bedeles de la universidad y de las academias.

Siquiera brevemente, debemos aludir a las vestimentas denominadas *grande et petit costume*, fijadas de acuerdo con los requerimientos de la vida académica. La primera -siguiendo, por ejemplo, el decreto de 1803 para Medicina- se lleva en los exámenes, tesis, prestación de juramentos e informes a los tribunales y en todas las ceremonias públicas, mientras que la «pequeña» se requiere en las clases y las lecciones particulares¹⁸.

| TABLA I: INDUMENTARIA DE LOS MIEMBROS DE LA UNIVERSIDAD | | | | | | |
|---|---|--------------------------------------|---|-----------------|--|---------------------------------|
| Funcionarios | Toga Robe | Cinturón Ceinture | Epitoga Epitogue | Gollia Rabat | Birrete/bonete Toque | Palmas Palmas |
| Gran Maestre | De seda violeta bordada de armiño, simarre de seda violeta | De seda violeta, con botones de oro | De armiño con colas de armiño negro | Encaje | De terciopelo violeta bordado de oro con dos franjas | Palmasde oro, modelo 1 |
| Canciller, tesorero | De seda violeta, bordada de armiño, simarre de seda violeta | De seda violeta, con botones de oro | Sin epitoga | Encaje | De terciopelo violeta galonado de oro con dos franjas | Palmasde oro, modelo 1 |
| Consejeros titulares, secretario general... | De seda negra, bordada de armiño, simarre de seda negra | De seda violeta con botones de oro | Sin epitoga | Encaje | De terciopelo violeta galonado de oro con dos franjas | Palmasde oro, modelo 1 |
| Consejeros ordinarios, inspectores generales | De seda negra, sin armiño, simarre de seda negra | De seda violeta con botones de plata | Sin epitoga | Encaje | De terciopelo negro, con dos galones de plata, | Palmasde oro, modelo 1 |
| Rectores, inspectores de academia | De seda negra, sin armiño, simarre de seda negra | De seda violeta con botones de plata | Violeta con tres franjas de armiño con colas de armiño negro | Encaje | De terciopelo negro, con un galón de plata, cordón e insignia ¹ de plata fina | Palmasde oro, modelo 3 |
| Decanos y profesores de facultad | | | | | | |
| Derecho | De seda rojo amapola, simarre de seda negra, vueltas negras | De seda negra | Rojo amapola, tres franjas de armiño | Batista | De seda rojo amapola, con galón de oro | Palmas de plata, modelo 4 |
| Medicina | De seda carmesí, simarre de seda negra, vueltas negras | De seda carmesí | Carmesí, con tres franjas de armiño | Batista | De seda carmesí, con galón de oro, cordón e insignia oro fino | Palmas de plata, modelo 4 |
| Teología | De seda negra, simarre de seda negra, vueltas negras | De seda negra | Negra, con tres franjas de armiño | Batista | De seda negra con galón de oro | Palmas de plata modelo 4 |
| Ciencias | De seda carmesí, simarre en seda negra, vueltas negras | De seda amaranito | Amaranto, con tres franjas de armiño | Batista | De seda amaranito con galón de oro | Palmas de plata modelo 4 |
| Letras ² | De seda amaranito, simarre de seda negra, vueltas negras | De seda naranja | Naranja, con tres franjas de armiño | Batista | En seda naranja, con galón de oro | Palmas de plata modelo 4 |
| Farmacia | De seda salmón, simarre de seda negra, vueltas negras | De seda negra | Salmón, con tres franjas de armiño | Batista | En seda salmón, con galón de oro | Palmas de plata modelo 4 |
| Provisour | De lana negra, simarre de lana negra, vueltas naranja o amaranito | De seda del color de las vueltas | Color de las vueltas, con 2 o 3 franjas de armiño según el grado ³ | Batista | De seda del color de las vueltas, galón de oro | Palmas de seda violeta y blanca |
| Censor y principal | De lana negra, simarre de lana negra, vueltas naranja o amaranito | De seda del color de las vueltas | Color de las vueltas, con 2 o 3 franjas de armiño según el grado | Batista | De paño negro, galón de plata | Palmas de seda violeta y blanca |
| Miembros de la Universidad | De lana negra | Sin cinturón | Naranja o amaranito con 1, 2 o 3 franjas de armiño según el grado | Batista | De paño negro | Palmas de seda violeta y blanca |

A lo largo del siglo XIX se publica en España una compleja sucesión de normas de diverso rango que construyen el nuevo sistema educativo. En lo que se refiere al traje académico dos reales decretos de Isabel II dictados en 1850¹⁹ establecen la toga profesional, acompañada de una serie de insignias, con las indicaciones de los colores distintivos de las facultades. La principal novedad es la desaparición del manto tradicional²⁰ y en años sucesivos se dictan normas que regulan hasta el mínimo detalle cada una de estas cuestiones²¹.

El texto que citamos a continuación es sumamente significativo de cómo los legisladores pretenden establecer los elementos que pongan de manifiesto la dignidad y jerarquía de los funcionarios de un ámbito de la Administración en proceso de consolidación: «la organización dada a la instrucción pública exige que los primeros funcionarios de esta parte de la administración usen del traje (sic) académico, aunque con las diferencias necesarias para distinguir su elevada gerarquía (sic)»²².

En resumen, los elementos que forman parte del traje son los siguientes²³:

- . La toga profesional de paño de color negro.
- . La muceta idéntica para licenciados y doctores, que es una especie de esclavina del color correspondiente a la facultad, forrada de seda negra, abotonada por delante y con una gran cogulla en su parte posterior.
- . La venera o medalla profesional sujeta al cuello por un cordón, con un sol en su anverso circuido de la leyenda: *Perfundet omnia lucet*, y las Armas Reales en el reverso.
- . Los vuelillos o puños de encaje blanco que se llevan en la bocamanga de la toga sobre un vivo del color de la facultad y de color rosado si se trata del rector.
- . Los guantes y corbata blancos.
- . El birrete, tocado forrado de negro con flecos del color de la facultad con una borla que cubre totalmente la parte superior en el caso de los doctores.
- . El bastón, en un primer momento empleado por los funcionarios que ejercían autoridad y que en la actualidad solamente es utilizado por los rectores²⁴.

A ellos se añaden otros elementos. En 1893 se autoriza a los doctores a usar una medalla²⁵ como distintivo especial; y en 1914 el uso de una placa que se lleva en sustitución del traje académico en los actos de corte o los que se celebren fuera de la universidad. Este traje se mantiene en lo esencial hasta la actualidad.

El real decreto de 6 de octubre reserva el terciopelo para el ministro, director y consejeros de Instrucción Pública y rectores, e introduce los vuelillos o puños de encaje blanco para dichos cargos y para los decanos; y el bastón de caña o concha con puño de oro y cordón, símbolo del ejercicio de la autoridad²⁶. A partir del Reglamento de 1851²⁷, el ministro y el director de Instrucción pública no tienen señalado traje, pero llevarán en los actos solemnes una medalla de oro esmaltada.

Asimismo, las diferencias vienen dadas por la muceta, el birrete y la venera o medalla profesional y el cordón de la misma. La borla del birrete difiere en el tamaño, material o color. Los graduados en varias facultades pueden llevar en ella los colores de las mismas.

Los decretos de 1850 asignan una serie de colores a las facultades que se apoyan en los tradicionales con algunos matices. En la redacción del Reglamento de Universidades de 1859²⁸ se expresa lo siguiente: «Blanco a Teología²⁹, encarnado de grana a Derecho, amarillo de oro a Medicina, morado a Farmacia, azul celeste a Filosofía y Letras, y azul turquí a Ciencias³⁰».

Para concluir incluimos un breve apunte del personal no docente. En España en 1850 se establece un ropón y gorro negro de terciopelo, sin visera con una pluma³¹ blanca para el conserje y negra para los bedeles. La figura del Maestro de Ceremonias se introduce en 1859 y porta como símbolo de su dignidad un bastón negro con puño de plata. Cuando el cuerpo universitario, facultad o comisión estuviesen reunidos, dos bedeles debían llevar al hombro una maza de plata. Encontramos ese mismo aspecto en Francia donde de acuerdo con la norma de 1803 que hemos comentado con anterioridad³², tiene previsto que los profesores de las Escuelas de Medicina tengan a sus órdenes un bedel vestido con un traje y capa negros, que porte una maza de plata. Asimismo el Decreto de 31 de julio de 1809 asigna a los bedeles de la universidad y las académicas, toga y tocado negros con ribetes violeta y sobre el pecho una medalla con las armas regladas por la Universidad.

A modo de conclusión

La consideración de lo tratado hasta aquí permite comprobar cómo las normativas de ambos países presentan algunos puntos en común. Por una parte, ambas se producen en el contexto de importantes estructuraciones administrativas: la creación de la Universidad imperial en Francia y las reformas introducidas en España pocos años después del plan Pidal de 1845, considerado por muchos como «fecha de defunción» de las universidades tradicionales³³. Además, ambas ordenaciones no traen consigo ni la supresión del traje tradicional, ni una modificación radical del mismo, pero sí introducen elementos distintivos de la nueva jerarquía en el ámbito universitario, que no eran propios de la universidad tradicional como las palmas en el caso francés y la medalla con el emblema de la instrucción pública o los vuelillos en el caso español. Resulta significativo cómo los legisladores consideran este aspecto entre los que deben ser legislados, en los nuevos sistemas de manera que la nueva realidad universitaria sea claramente perceptible, haciendo más patente la importancia de la Administración.

Ese peso de la Administración central privará a las universidades de la variedad de usos y costumbres propia del Antiguo Régimen, con el fin de propiciar la dignidad de los nuevos cargos y, podría explicar las diferencias claramente perceptibles en la vigencia, pluralidad y aceptación del traje académico en el mundo anglosajón.

El examen de las normas analizadas en esta comunicación no permite deducir una «importación» directa de símbolos entre ambos países. En el caso francés, el peso de lo administrativo se deja sentir con mayor fuerza, mientras que en el traje español son más claramente perceptibles las referencias a los grados de quien lo porta, aunque otros elementos, pongan de manifiesto los cargos administrativos correspondientes. De acuerdo con Neveu³⁴ en el traje universitario francés a partir del siglo XIX no se *prima* mostrar un grado sino un cargo docente o una función administrativa (rectores, inspectores generales, etc.) a diferencia del modelo anglosajón.

Con un origen común, las indumentarias académicas presentan distintas evoluciones y se da la paradoja que un mismo elemento, por ejemplo la medalla puede poseer significados diferentes, algo que invita a conocer su origen y uso en cada situación y prevenirnos antes de establecer paralelismos sin fundamento.

Notas

¹ SHAW, George W.: *Academical Dress of British and Irish Universities*, Chichester, Phillimore & Co., 1995, p. 3

² *The Burgeon Society* es una entidad británica cuya página web ofrece numerosos estudios y referencias bibliográficas sobre el traje académico en diversos países, especialmente en el ámbito anglosajón. Cfr. <http://www.burgen.org.uk/> [con acceso el 10 de septiembre de 2008]. Allí se apunta como principal referencia de carácter general HARGREAVES-MAWDSLEY, W.N.: *A History of Academical Dress in Europe until the End of the Eighteenth Century*, Oxford, Clarendon Press, 1963 (reimpresión en Westport CT, Greenwood Press, 1978).

³ En concreto, DAUVILLIER, Jean: «Origine et histoire des costumes universitaires français», *Annales de la Faculté de Droit de Toulouse*, t. VI, fasc.1, (1958), pp. 3-41 y NEVEU, Bruno: «Le costume universitaire français: règles et usage», *Revue Administrative*, n° 293, (septiembre-octubre 1996) pp. 486-496.

⁴ HERNÁNDEZ DE CASTRO, Jerónimo y SARAIVA GONZÁLEZ, Francisca de Paula: «Uso del traje académico» Taller presentado en VI Encuentro de Responsables de Protocolo y Relaciones Institucionales de las Universidades Españolas (26 al 28 de abril de 2007). Alicante, Universidad de Alicante, 2007, pp. 36. Disponible en: http://www.protocolouniversitario.ua.es/recursos/ficheros/colores_academicos_cruenov07.pdf [con acceso el 9 de septiembre de 2008].

⁵ La responsabilidad de la traducción corresponde al autor de esta comunicación. Agradezco a Françoise Marechal y Diane Garvey del Servicio Central de Idiomas de la Universidad de Salamanca su ayuda en las consultas formuladas.

⁶ GIEYSZTOR, Aleksander: «Administración y recursos», RIDDER-SYMOENS, Hilde de (ed.): *Historia de la Universidad en Europa. Volumen I. Las Universidades en la Edad Media*. Bilbao, Servicio Editorial Universidad del País Vasco, 1994, (1992)¹, p. 158.

⁷ DAUVILLIER, Jean: *op. cit.* pp. 4-8.

⁸ RIDDER-SYMOENS, Hilde de: «Administración y recursos» en RIDDER-SYMOENS, Hilde de (ed.): *Historia de la Universidad en Europa. Volumen II. Las Universidades en la Europa Moderna Temprana (1500-1800)* Bilbao, Servicio Editorial Universidad del País Vasco, 1999, (1996)¹, p. 216.

⁹ GALINO NIETO, Francisco: *Del Protocolo y Ceremonial Universitario y Complutense*, Madrid, Editorial Complutense, 1990, p. 45.

¹⁰ DAUVILLIER, Jean: *op.cit.* pp. 8-29.

¹¹ Cfr. NEVEU, Bruno: *op. cit.* pp. 486 y 487.

¹² Las disposiciones legislativas se han obtenido a través del portal del Ministerio de Educación Nacional Francés.

¹³ Cfr. NEVEU, Bruno: *Íbidem*.

¹⁴ Décret impérial portant organisation de l'Université du 17 mars 1808.

¹⁵ *Macaron* en el texto original.

¹⁶ El color naranja propio de las Letras derivó en un tono amarillo liso (en francés *jonquille*) en una fecha difícil de precisar que Neveau sitúa en el comienzo del XX, aunque cita algún caso de profesores que lo llevaban a mediados de dicho siglo. Cfr. NEVEAU, Bruno: *Ibidem*, p. 493.

¹⁷ Bachilleres: una; licenciados: dos y doctores tres franjas respectivamente.

¹⁸ Cfr. NEVEAU, Bruno: *op. cit.*, pp. 487-488.

¹⁹ Cfr. R.D. 6 de marzo y R.D. 2 de octubre de 1850, *Colección Legislativa de España*, tomo XLIX, pp. 481-483 y tomo LI, pp. 161-163. Vid. también Ana MARTÍN VILLEGAS: «Evolución de la indumentaria universitaria», *Revista Internacional de Protocolo*, 1 (septiembre 1995), pp. 29-32.

²⁰ Cfr. ECHEVERRÍA, Lamberto de: *Presentación de la Universidad de Salamanca*, Salamanca, Edita Caja de Ahorros y Monte de Piedad de Salamanca, 1987, p. 128.

²¹ Sobre esta cuestión vid. NÚÑEZ MORO, Silvia y HERNÁNDEZ DE CASTRO, Jerónimo: «Protocolo y Ceremonial. De las normativas liberales a la reconstrucción ceremonial del Centenario» en RODRÍGUEZ-SAN PEDRO, Luis Enrique y POLO RODRÍGUEZ, Juan Luis: *Historia de la Universidad de Salamanca. II Estructuras y flujos*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2004, vol. II., pp. 953-969.

²² Cfr. R.D. 6 de marzo..., *op. cit.* p. 481.

²³ Cfr. HERNÁNDEZ DE CASTRO, Jerónimo: «Protocolo y ceremonia en la Universidad de Salamanca» en Luis Enrique RODRÍGUEZ-SAN PEDRO BEZARES y Juan Luis POLO RODRÍGUEZ (eds.), *Grados y ceremonias en las Universidades Hispánicas*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2004, pp. 177-180.

²⁴ Vid. GALINO NIETO, Francisco: *op. cit.*, pp. 82-83.

²⁵ Esta medalla es diferente a la mencionada con anterioridad. Cfr., R.O. 13 de junio de 1893, *CLE*, *op. cit.* Tomo CLII, p. 313.

²⁶ Los rectores los usan sobre un vivo encarnado rosa, ajustados a la muñeca por botones de oro, y los decanos y directores de Institutos con fondo negro y botones de plata. Cfr. R.D. 2 de octubre..., *op. cit.*, pp. 161-163.

²⁷ Cfr. R.O. 10 de septiembre de 1851, *CLE*, tomo LIV, p. 139. Se trata del Reglamento para la ejecución del plan de estudios decretado en 28 de agosto de 1850.

²⁸ Cfr. Reglamento de las Universidades del Reino aprobado el 22 de mayo de 1859, Madrid, Imprenta Nacional, 1859, p. 51. La denominación de los colores varía levemente en cada norma. Si comparamos los dos reales decretos de 1850, vemos que salvo Teología (blanco) y Farmacia (violado); se asigna respectivamente a Medicina, amarillo o amarillo de oro; Jurisprudencia, rojo o grana; a Ciencias se le asigna el verde en el R.D. de 6 marzo pero se omite en el de 2 de octubre, y Letras azul o azul celeste.

²⁹ La Teología deja de impartirse en las universidades públicas en 1868, pero el blanco y el verde de las Facultades de Teología y Cánones, se pueden usar en el traje. Cfr. R.D. 10 de enero de 1931, *CLE*, tomo CXXIII p. 74. Cánones y Leyes se reúnen en la facultad de Jurisprudencia en 1842. Cfr.

D. 1 de octubre de 1842, *Boletín Oficial de Instrucción Pública*, Madrid, Imprenta Nacional, 1843, tomo IV, p. 262.

³⁰ En 1944 se asigna el verde a Veterinaria y el anaranjado a Ciencias Políticas y Económicas Cfr. D. 7 de julio de 1944, publ. el 4 de agosto, *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, nº 217, pp. 5956-5969. La definición del traje académico de las Escuelas Técnicas Superiores de Arquitectura e Ingeniería se produce en 1967. Vid. O. 30 de noviembre de 1967, publ. el 18 de diciembre, *BOE*, nº 301, pp. 17500-17501. Antes de esta fecha, en ocasiones se señala como traje académico el uniforme profesional o el de la facultad de procedencia. P. ej. para la Escuela de Ingenieros de Tarrasa, vid. O. 20 de julio de 1949, en *Repertorio Cronológico de Legislación Aranzadi (RCL)*, Pamplona, Aranzadi, 1938-1949, p. 986.

³¹ Cfr. R.D. de 2 de octubre, *CLE*, *op. cit.* p. 163.

³² *Reglamento...*, *op. cit.* pp. 17-18.

³³ La presencia de maceros es muy antigua en la Universidad, en su condición de alguaciles públicos y llevaban las mazas como símbolo de su condición de ejecutores públicos de la jurisdicción real y de la que tenía el rector. Cfr. FUENTE, Vicente de la: *Historia de las universidades, colegios y demás establecimientos de enseñanza en España*, 4 vols, Madrid, Imprenta de la viuda e hija de Fuentenebro, 1884-1889.vol. IV, p. 41.

³⁴ Cfr. NEVEU, Bruno: *op. Cit.*, p. 488.

³⁵ Vid. por ej. PUELLES BENÍTEZ, Manuel de: *Historia de la Educación en España*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1979, vol. II, p. 33.

³⁶ NEVEU, Bruno: *op. cit.* pp. 486 y ss.

LA INFLUENCIA DE CELESTÍN FREINET EN ESPAÑA DURANTE LA DÉCADA DE 1930. ESTADO DE LA CUESTIÓN

José Luis Hernández Huerta

E-mail: jlhuerta@mac.com

(Universidad de Salamanca)

Laura Sánchez Blanco

E-mail: lausabla@hotmail.com

(Universidad Pontificia de Salamanca)

Posiblemente sean la búsqueda, el hallazgo y la expansión de nuevas formas y contenidos para la Escuela rasgos característicos del universo pedagógico occidental vigente durante el último cuarto del siglo XIX y el primer tercio del XX. Los cambios acaecidos en todos los órdenes de la vida obligaron a pensadores e intelectuales de muy diverso género, principalmente, pero no sólo, a los vinculados profesionalmente con las ciencias sociales, humanas o espirituales, a realizar propuestas novedosas, en ocasiones iconoclastas, y siempre arriesgadas, por romper con los postulados pedagógicos decimonónicos y aventurarse en terrenos de la Educación aún sin explorar o escasamente cartografiados por la Pedagogía. El logro de paraísos terrenales, la conquista de la libertad y de la justicia, la idea de progreso exponencial y sin límites o la recreación de un pasado mistificado fueron, entre otras, las utopías que, en sus diferentes ramas y vertientes, alimentaron, en buena medida, la Nueva Educación. Entre tales propuestas destacan las innovaciones escolares iniciadas en Francia por Celestín Freinet en la medianía de la década de 1920, innovaciones que, a la postre, darían lugar a un amplio y novedoso proyecto de revitalización y modernización escolar, conocido como Escuela Moderna, materializado y organizado en torno a la Cooperativa de Enseñanza Laica (CEL).

Pretendía ésta conseguir una verdadera escuela popular, viva, dinámica, adaptada a los intereses y necesidades de los muchachos, orientada por el sentido común, renovada mediante el *tanteo experimental*, abierta a la influencia del propio pueblo y de pueblos vecinos, mediante el *cuaderno de vida* -fruto de la utilización del *texto libre* y de la *imprenta escolar*-, la *correspondencia interescolar*, las visitas y excursiones de los escolares

al entorno cercano: La escuela, en definitiva, debía de ser capaz de ayudar al niño a desarrollar «su personalidad al máximo en el seno de una comunidad racional a la que sirve y que le sirve (...)», cumpliendo, de este modo, «su destino, elevándose a la dignidad y a la potencia del hombre, preparándose así a trabajar eficazmente, cuando sea adulto, lejos de las mentiras interesadas, para la realización de una sociedad armoniosa y equilibrada»¹. Para tales empeños, la cooperación, entendida como solidaridad en los esfuerzos y comunicación, se presentó como el medio ideal de funcionamiento, fue uno de los pilares, quizás el principal, sobre los que se sustentó la actividad de la Escuela Moderna: Orientaba todo el trabajo pedagógico, surgido del trabajo común de maestros y alumnos, y permitía, además, mantener una actitud abierta y receptiva ante otras teorías de la educación. Pero no bastaba sólo con esto. Era imprescindible, además, crear un *ejército internacional* de maestros capaces de derribar las barreras que las fronteras y las lenguas «erigen entre los maestros del pueblo» y de luchar, día a día, contra las penurias del medio, «organizados como francotiradores, al margen de la ortodoxia docente y trabajando contracorriente, incluso clandestinamente, para renovar la escuela del pueblo»².

Los decididos esfuerzos dieron resultados, y pronto las técnicas Freinet y la filosofía educativa que subyacía en la Escuela Moderna trascendieron las fronteras francesas, difundándose rápidamente por el continente europeo y, en menor medida, por otras regiones geográficas del Orbe, como fueron algunos países de Hispanoamérica y China. España no fue una excepción. Tempranamente se gestó, entre el ocaso del segundo decenio del siglo XX y el amanecer de la década de 1930, un pujante, dinámico y prometedor movimiento de maestros simpatizantes de las novedosas técnicas, que contó, al final de su primera época, con más de ciento treinta integrantes. Lo cual fue posible, entre otras cosas, gracias al influjo ejercido por la Institución Libre de Enseñanza y por los demás proyectos institucionistas y regeneracionistas, así como por los tímidos, aunque incipientes, movimientos de revitalización escolar surgidos durante los últimos decenios del siglo XIX y primeros del XX, a la labor realizada por la *Revista de Pedagogía*, a las publicaciones por ésta impulsadas y, más tarde, a los vientos de renovación pedagógica que la II República trajo consigo.

En su afán de revitalizar el panorama pedagógico, la República propició la creación de nuevos y más amplios espacios de libertad para la acción de los maestros, lo que posibilitó, en el lapso de vida del régimen democrático, la difusión, el crecimiento y la consolidación del grupo freinetiano. Aquí y allá, diseminadas por la geografía española, a modo de archipiélago, surgieron escuelas practicantes de las técnicas de la Escuela Moderna. Se editaron más de cien cuadernos escolares elaborados mediante la utilización de la prensa escolar tipo Freinet, y se idearon nuevos materiales escolares adaptados a las exigencias de la nueva Educación. Aparecieron en revistas especializadas de primera fila varias publicaciones sobre las novedosas técnicas escolares importadas de Francia. Se constituyó, tomando como punto de referencia la CEL, la Cooperativa española de la Técnica Freinet. En 1935 vio la luz el primer número del boletín *Colaboración, la Imprenta en la Escuela*, órgano de expresión y comunicación del

grupo español. Se celebraron dos Congresos de la Imprenta en la Escuela, en Lérida (1934) y Huesca (1935), donde destacaron las exposiciones, montadas con los *libros de vida* realizados por los alumnos, prensas escolares y demás materiales de impresión. Y se proyectó, para julio de 1936, la realización en Manresa de otro Congreso más. Pero no pudo ser. Los despropósitos políticos y los desmanes sociales acumulados desde el nacimiento de la República derivaron en guerra civil, y con ésta comenzaron los procesos de depuración, los fusilamientos y los exilios. Tales acontecimientos significaron la muerte, agónica y antinatural, de la utopía freinetiana en España.

* * *

El interés de la comunidad científica por los asuntos referidos a la situación de la enseñanza en España durante el último cuarto del siglo XIX y el primer tercio del siglo XX ha ido incrementándose en los últimos treinta años, particularmente los que se centran en el periodo histórico de la II República. De entre los temas abordados por éstos, a pesar de la preeminencia de las últimas tendencias, más ligadas a la historia material y de las mentalidades de la Escuela, destacan los incardinados en la amplia expresión «Vanguardia, Renovación y Educación». Así, se pueden contar numerosas publicaciones en torno a movimientos amplios e iniciativas de impacto.

Más recientemente, han aparecido, al lado de éstas, estudios referidos a experiencias particulares y grupos de renovación pedagógica que realizaron su actividad al margen de la oficialidad y cuya área de influencia se circunscribía a lo local, provincial o regional o que estaban constituidos por un número reducido de simpatizantes, generalmente maestros de humildes escuelas rurales, y contaban con menores posibilidades de incidir en el imaginario pedagógico. De entre los cuales sobresale el movimiento freinetiano español de la década de 1930, que ha merecido más de setenta publicaciones desde 1975.

Dado que la influencia de Celestín Freinet en España durante los años 30 del siglo pasado es una línea de investigación cultivada con relativa prolijidad por la comunidad de historiadores de la educación y que la producción científica que versa sobre este asunto se ha visto notablemente intensificada durante los últimos cinco años, hallando acomodo y presencia en reuniones y foros especializados nacionales e internacionales, conviene realizar un censo comentado, a modo de crónica, de las publicaciones realizadas sobre la primera época de la Escuela Moderna en España y marcar las vías que habrán de seguir futuras investigaciones³. Y es que, como ha señalado el profesor Pedro Fernández Falagán, consideramos que:

«(...) los trabajos de esta clase son siempre útiles no sólo porque contribuyen a difundir el conocimiento de la existencia de aquellos, sino también, y principalmente, porque brindan informaciones y orientaciones básicas para emprender ulteriores estudios sobre la historia, las tendencias actuales y las perspectivas de futuro de la enseñanza de la Religión en la escuela» -en nuestro caso, de la investigación sobre la influencia de Freinet en España durante la década de 1930-⁴.

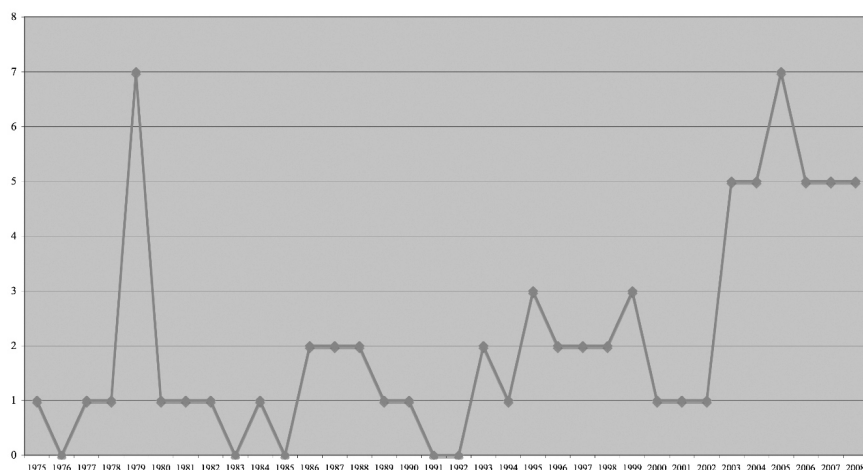
* * *

No fue hasta 1965 cuando el movimiento freinetiano español resurgió -clandestinamente-, bajo el nombre de Asociación Española para la Correspondencia y la Imprenta Escolar (ACIES), actualmente denominado Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP). La represión, aunque perduraba vivamente en la memoria, quedaba lejos, la modernización de España comenzaba su imparable avance y los primeros síntomas de apertura del Régimen se dejaban ver. Y, poco a poco, algunos maestros de la «vieja guardia» fueron perdiendo el miedo a hablar y a plantear o retomar fórmulas de educación más atrevidas y arriesgadas. Pronto surgió la necesidad de hacer frente al vacío histórico y a la ruptura generacional ocasionada por la guerra civil y la posterior dictadura franquista. Así, durante la Transición, aparecieron varias publicaciones, diez en total (véase Gráfico I), sobre alguno de los aspectos del origen, desenvolvimiento y significado del movimiento freinetiano español de primera hora, algunas de ellas con gran valor historiográfico: Se ofreció una panorámica de la historia del grupo Freinet, se proporcionaron nombres de maestros y escuelas, se ahondó en algunas de las figuras más representativas del movimiento, como fueron Herminio Almendros y Ramón Costa Jou, se obtuvo el reconocimiento internacional de los primeros esfuerzos cooperativos en España y se dio a conocer el boletín *Colaboración, la imprenta en la Escuela*. Destacan las contribuciones de Francesc Imbernón, que participó en las III Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans con la comunicación «Colaboración (Març 1935-1936) Bulletí Mensual de la Cooperativa de la Técnica Freinet», en la que realizó un interesante y bastante completo análisis del citado boletín, presentando una relación de colaboradores y títulos y aportando datos sobre la procedencia geográfica de éstos y el índice de participación de los mismos en el órgano de comunicación de la Cooperativa, y las de Herminio Almendros y José Alcobé Biosca, publicadas en la obra colectiva *La Escuela Moderna en España. Movimiento Cooperativo de Escuela Popular*, ricos en impresiones y datos para la intrahistoria del movimiento.

La producción científica de la década de 1980 en torno a este tema se mantuvo constante, a una media de poco más de un artículo al año (véase Gráfico I), aunque presentó un panorama ambiguo. Por un lado, el primer lustro estuvo marcado por publicaciones que reiteraban lo dicho hasta el momento, centrándose en lugares ya comunes o en alguna figura representativa del movimiento freinetiano de los años 30 del siglo XX. Por el contrario, el segundo lustro significó el comienzo de una nueva etapa para la historiografía referida al freinetismo en España durante los años de la II República. Las publicaciones se diversificaron, tanto en el contenido como en el medio de aparición, dejando de ser, a partir de ese momento, *Cuadernos de Pedagogía* la voz difusora del pasado del grupo Freinet español, los testimonios la casi exclusiva fuente para la investigación y la historia de la organización y de sus integrantes los temas preeminentes. En 1987 apareció en la *Revista de Ciencias de la Educación* el original trabajo del profesor Antonio García Madrid «Freinet, Las Hurdes y la II República española». Fue la primera investigación publicada que versó y tomó

como fuente los materiales escolares realizados mediante la aplicación de la imprenta en la escuela: El cuaderno escolar *Ideas y hechos*, de la escuela nacional de niños de Caminomorisco, en el corazón de Las Hurdes extremeñas, posiblemente la tierra más pobre de España en la década de 1930. A pesar de que la metodología utilizada se redujo a lo descriptivo, a lo anecdótico y a la transcripción de los fragmentos más interesantes o llamativos, resultó un gran salto adelante, significaba que aquellos «tesoros escolares», aun sin mapa, eran susceptibles de ser descubiertos, que éstos aportaban succulentos datos para elucidar la cultura escolar freinetiana y que la expansión del freinetismo fuera de Francia fue muy temprana y que en España no conoció límites geográficos ni estuvo supeditado en modo alguno a las condiciones materiales de las escuelas o a la formación de base recibida por los maestros. Al año siguiente, la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana impulsó la edición facsímil de la colección de cuadernos escolares *Sembra*, elaborados por los muchachos de la escuela de Sant Joan de Moró (Valencia), bajo la guía del maestro Enrique Soler Godes, quien, a modo de introducción, rubricó en pocas - pero sugerentes- páginas su experiencia freinetiana en la citada escuela. Esta publicación careció de análisis de contenido, comentario o hermenéutica, pero marcó otro *ítér*: Fue la primera reproducción íntegra de documentos de este género y puso en evidencia que el empeño de algunos de los maestros por renovar y vitalizar la escuela prosiguieron durante la guerra civil, y es que, *Sembra* contó con ocho números, de los cuales seis fueron elaborados en plena contienda, entre septiembre de 1936 y febrero de 1938. Se abrían entonces prometedores caminos para la investigación.

Gráfico I: Distribución de publicaciones por año



Los primeros años de la década de 1990 fueron malos tiempos para el avance de la historiografía freinetiana: El ritmo de la producción científica disminuyó -incluso se paralizó durante dos años- (véase Gráfico I) y las cuestiones abordadas, al igual que durante la anterior, giraron en torno a los maestros más destacados del movimiento freinetiano de la II República, sobre su vida, obra y pensamiento pedagógico. Merece mención especial el estudio del profesor Fernando Jiménez Mier Terán (1994) *Seis experiencias de educación Freinet en Cataluña antes de 1939*. Éste constituye un documento importante para historiar los primeros tanteos del freinetismo en España: Se proporcionan datos biográficos sobre los maestros, sobre la procedencia social y geográfica, las trayectorias académica y profesional y el camino seguido por los mismos una vez iniciada la guerra civil y al finalizar la misma, y, sobre todo, acerca de la cultura escolar freinetiana, de las prácticas y realizaciones escolares, y los orígenes del movimiento y la Cooperativa española de la Técnica Freinet. La trascendencia del trabajo de Jiménez Mier Terán reside asimismo en que ha sido capaz de immortalizar para la Historia las voces de los maestros Antonio Borrell Barber, Jacinto Pallejá Sanclement, Antonio Claverol Castells, José Alcobé Biosca, Modesto Clavé Huguet, María Nogués Vidiella y Juan Benimeli Navarro, voces que, de otro modo, hubiesen sido sepultadas por el tiempo y la biología.

Durante la segunda mitad de la década, en cambio, las publicaciones se sucedieron a buen ritmo (véase Gráfico I), a algo más de dos por año, y se produjeron importantes avances en la investigación sobre la influencia de Freinet en España durante la década de 1930. Antoni Colom Canellas esbozó, en 1999, el archipiélago freinetiano balear, ahondando en sus precedentes y ofreciendo, entre otras cosas, el nombre de los maestros adeptos al movimiento, de las escuelas donde ejercieron y de las realizaciones escolares impulsadas por aquellos. Y ese mismo año, Ana María Sampedro Garrido publicó en la revista *Sarmiento* el artículo «A pedagogía Freinet en España nos tempos da II República», que fue el primer ensayo de síntesis de la historia total del movimiento. Pero, sin duda, el trabajo más relevante de la década, sin menospreciar los anteriores, fue el publicado por el profesor Fernando Jiménez Mier Terán en 1996: *Freinet en España. La revista Colaboración*, que, a día de hoy, constituye un referente básico e ineludible para cualquier estudio de cierto calado, pues en aquél se presentó una edición facsímil del boletín *Colaboración, la imprenta en la Escuela*, que ha permitido, a la postre, conocer el trabajo desarrollado por la Cooperativa española de la Técnica Freinet, los maestros que la integraron y buena parte de los cuadernos elaborados mediante la aplicación del texto libre y la imprenta en la escuela, así como las actividades realizadas y proyectadas por aquella. *Freinet en España. La revista Colaboración* encierra, además, otros valores para la investigación. En primer lugar, el estudio previo aportó datos novedosos sobre los orígenes del freinetismo en España, logrando, asimismo, un cuadro bastante acabado de una de las vías seguidas para la introducción de las técnicas de la Escuela Moderna en España, la de Cataluña. En segundo término, la edición de *Colaboración* fue acompañada de la reproducción íntegra de los cuadernos escolares *Vida Hurdana* y *El conte del nen petit*, documentos ambos excepcionales, por ser un testimonio contundente de la actividad

de la Cooperativa española de la Técnica Freinet y por ser de especial interés para el estudio de la cultura escolar freinetiana de aquel tiempo.

El amanecer del siglo XXI ha significado el comienzo de una nueva e increíblemente fértil etapa para la historiografía freinetiana. La producción científica, a pesar de la escasez inicial y de los vicios de alguna de las publicaciones⁵, se ha incrementado de forma significativa, sobre todo a partir de 2003 (véase Gráfico I): La media anual de trabajos publicados ha aumentado a cuatro, y el volumen de estudios aparecidos en lo que va de milenio supone poco más que el 49% del total de investigaciones. La metodología al uso se ha renovado y consolidado. Los temas tratados se han multiplicado. Los enfoques y perspectivas se han ampliado y matizado. Y han aparecido las primeras obras exhaustivas, rigurosas y de conjunto acerca del origen, el itinerario y la represión franquista del movimiento freinetiano español de la década de 1930. Así, se ha proseguido con el cultivo de investigaciones de carácter biográfico, centradas en las figuras más representativas del movimiento o en maestros cuya actividad no fue muy publicitada pero que fueron ejemplo de dedicación a los alumnos y compromiso con la escuela y el medio donde habitaban. En 2001, Miquel Jaume Campaner publicó un trabajo monográfico sobre el maestro Miguél Deyá Palerm y la labor freinetiana realizada por éste en la escuela nacional de niños de Consell (Mallorca). Al año siguiente, Sebastián Gertrúdix Romero de Ávila, continuando el trabajo de Elena Ruiz Gallán, sacó a la luz el estudio *Simeón Omella. El maestro de Plansencia del Monte*, donde abordó las trayectorias vital y profesional, el pensamiento sobre educación y la experiencia freinetiana del maestro, y para cuya elaboración se sirvió, entre otros materiales, de los realizados por los niños de la escuela de Plansencia del Monte (Huesca), los cuadernos escolares *El nene* y *Trabajos escolares vividos*, que después pasó a llamarse *El libro de los escolares*. En 2003 Celia Cañellas y Rosa Torán abordaron con extensión y profundidad la persona de Dolores Piera Llobera. Amparo Blat y Carmen Doménech sacaron en 2004 un nuevo estudio sobre Herminio Almendros, destacando la implicación de éste en la modernización y renovación de las escuelas españolas. Un año más tarde, estas mismas autoras se encargaron de la edición del diario de guerra del inspector escolar, precedido de un breve estudio sobre éste y una presentación de la documentación reproducida. Y también en 2005 apareció, a cargo de José Luis Hernández Huerta, el breve trabajo titulado «El maestro José Bonet Sarasa, un francotirador freinetiano español de la década de 1930», donde, además de proporcionarse unas notas generales sobre la vida del maestro, se delimitaron los contornos de otra investigación más amplia sobre el freinetismo en Barbastro (Huesca).

Las primeras investigaciones de amplio espectro sobre el freinetismo en España durante la década de 1930 no aparecieron hasta 2003. En esta fecha el profesor Fernando Jiménez Mier Terán publicó, en el libro colectivo *Mestres i exili*, el trabajo «Recuento de cooperativistas Freinet», donde presentó una relación completa de accionistas de la Cooperativa española de la Técnica Freinet, completando y corrigiendo los nombres de los maestros y dando las primeras notas, superficiales e incompletas, sobre la formación inicial de éstos y la represión franquista de los mismos. También

por esas mismas fechas, Henry Portier, investigador francés, elaboró un documento de especial trascendencia para la historia del freinetismo durante los años 20 y 30 del siglo pasado en perspectiva internacional, titulado *Pionniers du Mouvement Freinet (de l'entre-deux-guerres)*⁶, ya que en éste se ofreció, tomando como fuente para su elaboración los materiales de la CEL, un elenco de las escuelas simpatizantes de la Escuela Moderna de todo el mundo, ocupando un lugar destacado España. A través del mismo, además, se puede acceder a la edición facsímil de los cuadernos escolares de origen español publicados por el grupo francés: *Les Hurdes* y *Petit Réfugié d'Espagne*. Al mismo tiempo, Hernández Huerta realizó el estudio *La depuración franquista de los maestros integrantes del movimiento Freinet español de la década de 1930*, dado a conocer, bajo el mismo título, al año siguiente, en la revista *Papeles Salmantinos de Educación*. Esta fue la primera investigación con tema monográfico sobre la represión franquista de los maestros simpatizantes de la Escuela Moderna y la primera para cuya elaboración se tomó como fuente primordial los expedientes de depuración. Resultado de este mismo trabajo fue también la apertura de nuevas vías para la investigación de los orígenes del freinetismo en España y de su manifestación en Las Hurdes extremeñas.

A partir de entonces, la historiografía freinetiana cobró un nuevo rumbo. Ya no valía, en cierto modo, la forma de trabajar al uso. La documentación debía hablar, marcar los límites, corregir los recuerdos, precisar los tiempos y los espacios. Y los estudios realizados hasta la fecha adolecían, de alguna manera, de una perspectiva reduccionista sobre lo que fue y significó la presencia de Freinet en España, pues, habitualmente, se centraban, como se ha visto, en el estudio de la Cooperativa y de los maestros que la integraron, constriñendo, de ese modo, el movimiento Freinet español a aquélla, cuando en realidad la trascendió, siendo ésta el resultado y la «punta de lanza» de aquél. Se imponía, pues, la necesidad de realizar una investigación rigurosa, sistemática y global sobre el movimiento freinetiano español de la II República, que permitiese saber qué maestros lo formaron, dónde y cuándo se hicieron partícipes de las técnicas de la Escuela Moderna francesa, cuáles fueron los cuadernos escolares que impulsaron y cómo les afectó la represión franquista, además de precisar y presentar las fuentes documentales básicas e imprescindibles para historiar la influencia de Celestín Freinet en España durante la década de 1930. Tales fueron las razones que en 2005 motivaron la publicación del trabajo de José Luis Hernández Huerta *La influencia de Celestín Freinet en España durante la década de 1930. Maestros, escuelas y cuadernos escolares*, que, en la actualidad, es la obra de referencia básica para la investigación en este campo.

A finales del pasado año 2007, aparecieron varias investigaciones más sobre cuestiones generales relativas al freinetismo en España durante el primer tercio del siglo XX. Se publicó en las actas del XIV Coloquio de Historia de la Educación la comunicación de José Luis Hernández Huerta «La Escuela Moderna en España. Primera época. 1929-1936», que ofreció, entre otras cosas, las primeras notas en torno a los perfiles académico y socio-cultural de los maestros freinetianos. A los pocos meses, como consecuencia de nuevas informaciones obtenidas, apareció publicado

en la revista *Foro de Educación* el artículo «Bosquejo histórico del movimiento Freinet en España. 1926-1939», a cargo del profesor José María Hernández Díaz y José Luis Hernández Huerta, que es la panorámica más acabada y novedosa de las realizadas hasta el momento. Entre las innovaciones de esta última investigación destacan el uso preeminente de fuentes impresas, el trato cuantitativo de los datos, la amplitud de perspectivas y el repertorio ofrecido de realizaciones freinetianas. Y, a finales de ese mismo año, salió a la luz otro estudio de Fernando Jiménez Mier Terán, *Batec. Historia de vida de un grupo de maestros*, donde ha consignado, entre otras cosas, los nombres de los maestros pertenecientes al grupo Batec que a la postre formaron parte del movimiento Freinet, así como las realizaciones escolares de corte freinetiano que impulsaron. Se espera para el año en curso la publicación, en la revista *Aula*, del artículo de José María Hernández Díaz y José Luis Hernández Huerta «La represión franquista de los maestros freinetianos». En éste se aporta un amplio y riguroso estudio cuantitativo de los procesos y resultados de dicha represión y una relación actualizada de integrantes del citado movimiento, acompañada de los principales datos sobre la depuración del magisterio acometida por el nuevo Régimen. Con este estudio se completan y matizan, al menos provisoriamente, los trabajos previos publicados sobre este asunto.

Por su parte, la cultura material de las escuelas freinetianas vigente en España durante la década de 1930 se ha erigido durante los últimos cinco años como uno de los campos de investigación predilectos de los historiadores del freinetismo español primigenio. En 2003 José Luis Hernández Huerta reprodujo en la revista *Papeles Salmantinos de Educación*, precedido de algunas notas documentales y comentarios previos sobre el contenido, el cuaderno escolar *Del Vallés*. En este artículo, además, prometía la publicación de más materiales escolares. Lo que significaba que los esfuerzos invertidos en la búsqueda de aquellos «tesoros» escolares no eran en balde, y que éstos constituían una fuente documental de primer orden para este campo particular de la Historia de la Educación. Desde entonces, siguiendo el mismo esquema, ha dado a conocer en la misma revista los cuadernos *Renacer* (2004) y *Vilabesos* (2005). En 2005 el profesor Fernando Jiménez Mier Terán presentó un primer inventario de cuadernos escolares españoles tipo Freinet en las XXIV Jornades d'Estudis Històrics Locals y XVII Jornades d'Història de l'Educació dels Països de la Llengua Catalana, publicado en las actas. Al siguiente año, en 2006, el profesor Antonio García Madrid reprodujo en *Papeles Salmantinos de Educación* el ejemplar correspondiente al mes de mayo de 1933 del periódico escolar *Vida infantil*, precedido de sugerentes comentarios acerca de la conexión entre las escuelas freinetianas de Las Hurdes (Cáceres) y la de Avia (Barcelona) y de otros que lo son menos y escasos sobre el responsable de la publicación, el maestro Luis Gonzaga Bover Oliveras. En 2007 se realizaron dos publicaciones más con objeto de estudio de tal género de materiales escolares. La primera fue a cargo del profesor Fernando Jiménez Mier Terán, y consistió en un estudio preliminar rico en datos sobre el freinetismo en Huesca, pero incomprensiblemente paupérrimo en lo relativo al análisis de los materiales reproducidos, y en la edición facsímil del cuaderno escolar *El libro de los escolares de Plasencia del Monte*. Ésta constituye un docu-

mento de gran valor para la historia de la educación española y para continuar perfilando la cultura escolar freinetiana. La segunda, aparecida en la revista *Historia de la Educación*, se debió a los investigadores José María Hernández Díaz y José Luis Hernández Huerta, quienes reprodujeron, junto con el pertinente comentario previo, el cuaderno freinetiano *Salut*, elaborado durante el transcurso de una colonia escolar en Santa Fe del Montseny (Barcelona), un ejemplo hasta ahora único de la aplicación de la imprenta en la escuela durante el desarrollo de actividades escolares fuera de los tiempos y espacios destinados específicamente a la tarea de educar. También durante el pasado año 2007, estos mismos investigadores defendieron en el Convegno internazionale di studi «Quaderni di scuola. Una fonte complessa per la storia delle culture scolastiche e dei costumi educativi tra Ottocento e Novecento», celebrado en Macerata (Italia), la comunicación titulada «Cuadernos escolares y técnicas Freinet en España durante la Guerra Civil (1936-1939)», cuya publicación está prevista para finales de 2008. Esta investigación ha marcado un referente metodológico ineludible para el estudio de los cuadernos escolares realizados mediante el uso de las técnicas de la Escuela Moderna francesa y, por extensión, de la cultura de las escuelas freinetianas. De inminente publicación son asimismo otros dos trabajos, ya en consonancia con la nueva metodología al uso, uno sobre la figura del maestro José Bonet Sarasa y las publicaciones escolares *Chicos*, *Helios* y *Caricia*, en el que se presenta una edición facsímil de los mismos en formato electrónico, y otro en torno al cuaderno *Renacer* y el maestro Teodoro Terrés Lladó, del cual también se ofrece una reproducción, a cargo, respectivamente, de José María Hernández Díaz y José Luis Hernández Huerta y de este último y Francisco José Rebordinos Hernando.

Existe un nutrido grupo de publicaciones recientes, aparecidas entre 2004 y 2006, con tema la influencia de Celestín Freinet en Las Hurdes (Cáceres), todas ellas responsabilidad del profesor Antonio García Madrid y, salvo una, que lo hizo en la *Revista de Educación*, aparecidas en la revista *Papeles Salmantinos de Educación*. Destacan de éstas el rigor documental, la claridad de planteamientos y lo exhaustivo de sus análisis. Las cuestiones abordadas en aquéllas son diversas, las vías de entrada, las trayectorias vital y profesional de los maestros, los materiales de la escuela, en especial los cuadernos escolares *Ideas y hechos* y *Niños, pájaros y flores*. El resultado ha sido una radiografía precisa de la presencia de las técnicas de la Escuela Moderna francesa en la citada comarca extremeña, y, en su conjunto, un referente para investigaciones de carácter intensivo. A pesar de lo acabado que está el tema, parece que aún quedan cuestiones que esclarecer, tal como evidencia el título de la contribución de Elena Martín Martín a este congreso internacional iberoamericano, lo que atestigua el interés que sigue suscitando el asunto.

* * *

Para concluir, unas notas más. Como todo campo de investigación, la influencia de Celestín Freinet en España durante la década de 1930 ha sufrido varias etapas evolutivas, de gestación, eclosión y consolidación. Lo que comenzó como una necesidad vital para el renacido movimiento freinetiano, como ejercicio para recuperar la me-

moría colectiva y entroncar con las raíces, pronto se convirtió en algo llamativo para la, por aquellos años 80, incipiente comunidad de historiadores de la educación, digno de ser considerado científicamente y significativo de un tiempo y un espacio propicios para aventuras pedagógicas novedosas y arriesgadas. La década de 1990, fruto de la labor de nuevos investigadores y de la aparición de documentación de especial valor para la intrahistoria de la Cooperativa española de la Técnica Freinet, contorneó, aunque difusamente, los límites del campo de investigación. Caracterizó a los estudios de estas décadas, en buena medida, la falta de consideración de unos hacia otros, como si los investigadores fuesen francotiradores de un mismo ejército pero que desconocen a sus compañeros de filas. También lo hizo la casualidad, ya que los hallazgos más relevantes fueron fruto de esto, de lo fortuito, más que de una acción deliberada y racionalmente orientada. A día de hoy, tal como lo atestiguan la intensidad y calidad de las publicaciones del último lustro, es un tema de investigación que goza de plena vigencia en las comunidades científicas española y mexicana de historiadores de la educación. Es más, posiblemente se encuentre en la fase de máximo esplendor y desarrollo. La metodología se ha refinado y, aunque «sin querer» sigue siendo una forma habitual de descubrimiento, las investigaciones han seguido pistas sólidas, documentadas. Y dará de qué hablar en un futuro inmediato: El profesor Fernando Jiménez Mier Terán ha anunciado recientemente un nuevo estudio sobre los orígenes del freinetismo en España.

Ha seguido también un desarrollo en consonancia con el de las tendencias historiográficas generales, acomodándose a las exigencias y posibilidades circunstanciales de la Historia. Se pasó de la historia de las ideas sobre educación y la pedagogía de autor, centrada en las figuras más insignes del movimiento, a la historia de las instituciones y organizaciones, en este caso en torno a la Cooperativa española de la Técnica Freinet, sus propósitos, logros, miembros y realizaciones, y de aquella a la historia material de la escuela y de las mentalidades, cuyo foco de interés se ha centrado, y se centra, en el estudio de las producciones escolares freinetianas, los cuadernos escolares y otros aspectos de la cultura escolar, entroncando, así, con las corrientes historiográficas vigentes en nuestro tiempo. Asimismo, lo aséptico y frío de los estudios iniciales ha ido dando paso, tímidamente, a la hermenéutica, a construcciones científicas más ambiciosas y a discursos más elaborados y precisos, y los estudios de carácter general han sido, y lo continúan siendo, completados, enriquecidos y matizados por otros de menor envergadura, pero igual de sólidos e interesantes, los locales o intensivos.

La primera época de la Escuela Moderna en España es un campo de investigación que ha sido cultivado, de un modo u otro y con mayor o menor grado de acierto y rigorosidad, por más de treinta investigadores, de entre los cuales destacan, por su prolijidad y contribución historiográfica, José Luis Hernández Huerta, José María Hernández Díaz, Fernando Jiménez Mier Terán y Antonio García Madrid. Estos han abierto caminos para la investigación y marcado referentes metodológicos, ya en el tratamiento de la documentación ya en el planteamiento de la investigación. Y el vo-

lumen de la producción científica a cargo de los citados investigadores representa casi el 50% del total de publicaciones. Lo que revela, por un lado, que tal campo de investigación suscita intereses de amplio espectro y, por otro, que Salamanca, en sus dos universidades, y México D.F. son los focos más potentes de construcción e irradiación de la historia de uno de los grupos de renovación escolar que más aportó a la educación española durante la década de 1930.

De todo lo cual ha resultado un área de estudio bien definida y delimitada. Los pilares maestros de la investigación ya están asentados, el campo ofrece poco espacio para grandes hallazgos, las aportaciones de conjunto serán mínimas y escasas. No obstante, aún queda trabajo por hacer. Son todavía numerosas las incógnitas. Es preciso ahondar en las vías de introducción de las técnicas de la Escuela Moderna francesa en España, las relaciones entre ellas, el itinerario preciso del movimiento freinetiano, la secuencia de influencias de unos maestros a otros, la red de comunicación escolar nacional e internacional establecida, la cultura escolar freinetiana, con sus matices, convergencias y divergencias entre estilos de hacer la misma escuela, matizar los perfiles académico, sociocultural y político de los integrantes de aquél, la presencia e impacto social de éstos, a través, v.gr., de colaboraciones en prensa, etc. Todavía hay premios de primera categoría sin otorgar para los investigadores: Están por descubrir dos tesoros especialmente valiosos y durante largo tiempo buscados, los Estatutos de la Cooperativa y la publicación escolar editada por ésta *Las aventuras de un conejillo*. Y quedan muchos archivos por explorar, testimonios abundantes por recabar, fuentes impresas por rastrear. Se hallarán más documentos, surgirán nuevas pistas y se harán constataciones, el archipiélago escolar freinetiano aparecerá más nítidamente. Pero estas tareas no se podrán realizar con las formas de trabajo puestas en práctica hasta la fecha: Entre otras cosas, los estudios intensivos, sobre áreas geográficas concretas, deberán ser potenciados, siguiendo el ejemplo de los relativos a Las Hurdes, los materiales escolares examinados atendiendo a la nueva metodología y los empeños cooperativos, a través de equipos de investigación amplios y en constante comunicación. Esto es que, una vez más, la historiografía freinetiana ha de acomodarse a las exigencias y posibilidades de nuestro tiempo. Así pues, desde estas páginas, invitamos a la comunidad de historiadores sobre la influencia de Celestín Freinet en España durante el primer tercio del siglo XX a retomar los principios que guiaron la actividad de los maestros freinetianos de primera hora, comunicación y solidaridad en los esfuerzos, a celebrar un encuentro científico con tema monográfico aquél.

Los asuntos anteriormente mencionados y otros relativos al freinetismo en España durante la década de 1930 son investigados, en la actualidad, por un equipo del Grupo de Investigación Reconocido de la Universidad de Salamanca «Memoria y Proyecto de la Educación» (www.pcs.redcore.es/mpe), dirigido por el profesor Dr. José María Hernández Díaz.

ANEXO

Bibliografía para el estudio del movimiento Freinet español de la década de 1930

- ABRIL LÓPEZ, Josep M.: «Josep Pallerola, un model educatiu durant la república», *Les escoles a Sant Celoni de 1857 a 1939*, San Celoni, Ajuntament de Sant Celoni, 2004, 90-100.
- ALCALÁ, Manolo.: «Pequeña historia del Movimiento Freinet en España», *KIKIRIKI...! Boletín para una pedagogía popular*, 40 (1996) 39-59.
- ALCOBÉ BIOSCA, José.: «El Movimiento Freinet en España hasta 1939», en VVAA.: *La Escuela Moderna en España. Movimiento Cooperativo de Escuela Popular*, Bilbao, Zero-ZYX, 1979, 53-57.
- ALCOBÉ BIOSCA, José.: «El Movimiento Freinet en España hasta 1939», *Colaboración. Movimiento Cooperativo de Escuela Popular*, 31 (1981) 9-10.
- ALCOBÉ BIOSCA, Josep.: «Herminio Almendros: un educador para el pueblo», *Cuadernos de Pedagogía*, ¿? (30 de marzo de 1975) 30-32.
- ALCOBÉ BIOSCA, Josep.: «Técnicas Freinet en España», *Cuadernos de Pedagogía*, 35 (1977) 8-12.
- ALCOBÉ BIOSCA, Josep.: «Ramón Costa i Jou, un maestro de los años 30», *Colaboración. Movimiento Cooperativo de Escuela Popular*, 33 (1982) 31.
- ALCOBÉ BIOSCA, José.: «Los maestros franceses durante la guerra en España», en VVAA.: *La Escuela Moderna en España. Movimiento Cooperativo de Escuela Popular*, Bilbao, Zero-ZYX, 1979, 73-75.
- ALMENDROS, Herminio.: «Síntesis de la expresión Freinet en España (1930-1938)», en VVAA.: *La Escuela Moderna en España. Movimiento Cooperativo de Escuela Popular*, Bilbao, Zero-ZYX, 1979, 58-72.
- BLAT GIMENO, Amparo y HERNÁNDEZ SÁNCHEZ, Francisco.: «Herminio Almendros. Un recuerdo necesario», *Cuadernos de Pedagogía*, 232 (1995) 69-72.
- BLAT GIMENO, Amparo.: *Herminio Almendros Ibáñez. Vida, época y obra*, Almansa, Ayuntamiento de Almansa, 1998.
- BLAT, Amparo y DOMÉNECH, Carmen.: *Herminio Almendros. L'inspector que renovà l'educació*, Barcelona, L'Abadía de Montserrat, 2004.
- BLAT, Amparo y DOMÉNECH, Carmen (eds.): *Diario de un maestro exiliado*, Valencia, Pre-Textos, 2005.
- CAÑELLAS, Celia y TORÁN, Rosa.: *Dolors Piera. Mestra, política i exiliada*, Barcelona, Ayuntamiento de Barcelona. Institut d'Educació. Publicacions de l'Abadía de Montserrat, 2003.
- CARBONELL, J. y otros.: «Ramon Costa i Jou, un divulgador del mètode Freinet a Catalunya», en VVAA.: *Actes de les 5enes Jornades d'Història de l'Educació als països catalans*, Barcelona, Eumo, 1984.
- COLOM CANELLAS, A. J.: «Precedentes y experiencias Freinet en Mallorca». en RUÍZ BERRIO, J.; BERNAT MONTESINOS, A.; DOMÍNGUEZ, M. R.; JUAN BORROY, V. M. (eds.): *La educación en España a examen (1898-1998). Jornadas nacionales en conmemoración del centenario del Noventa-y-ocho, vol. I*, Zaragoza, MEC, Exma. Diputación de Zaragoza, Institución «Fernando el Católico» (CSIC), 1999, 435-445.

- CONSELLERIA DE CULTURA, EDUCACIÓ I CIÈNCIA. GENERALITAT VALENCIANA.: *SEMBRA/Quadern escolar. Homenatge a Enric Soler Godes*, Valencia, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, Generalitat Valenciana, 1988.
- CRUZ, J. I.: «Vida y obra de los primeros maestros freinetistas en España e Iberoamérica», en *Estudios sobre la educación. Perspectivas históricas, políticas y comparadas*, Valencia, Universitat de Valencia-Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación, 1993.
- CUADERNOS DE PEDAGOGÍA.: «Entrevista. Josep Alcobé», *Cuadernos de Pedagogía*, 71 (1980) 23-25.
- DALMAU, Biel.: «Conversació amb Ramón Costa i Jou», *Perspectiva Escolar*, 28 (1978) 59-64.
- DÍEZ I QUIJANO, Desiderio.: «El mestre Patricio Redondo», *Història de Puigvert de Lleida*, Barcelona, Ayuntamiento de Puigvert de Lérida y La Llar del Llibre, 1987.
- FORTUNY, M. y otros.: «Josep Santaulària Ortiz, un mestre d'escola popular», en *VVAA.: Moviment obrer i educació popular*, Mallorca, Universitat de les Illes Balears, 1986.
- FREINET, Elise.: «El recuerdo», *Cuadernos de Pedagogía*, 54 (1979) 6-9.
- GARCÍA MADRID, Antonio.: «Freinet, Las Hurdes y la II República española», *Revista de Ciencias de la Educación*, 131 (1987) 357-368.
- GARCÍA MADRID, Antonio.: «Coda: Freinet en Las Hurdes en los años 30», *Educación Utopía. Educación Realidad*, Kadmos, Salamanca, 2000, 81-93.
- GARCÍA MADRID, Antonio.: «Más noticias sobre el origen de la influencia de Freinet en Las Hurdes durante la II República. Datos sobre el maestro Maximino Cano Gascón», *Papeles Salmantinos de Educación*, 3 (2004) 375-403.
- GARCÍA MADRID, Antonio.: «Un documento excepcional: memoria de un maestro freinetiano sobre la educación en un pueblo de Las Hurdes de 1930 a 1932», *Papeles Salmantinos de Educación*, 4 (2005) 315-340.
- GARCÍA MADRID, Antonio.: «El periódico escolar *Ideas y hechos* de la escuela de la Factoría de los Ángeles y el periódico escolar *Niños, pájaros y flores* de la escuela de La Huerta (Caminomorisco). Prueba documental de la influencia de Freinet en Las Hurdes durante la II República», *Papeles Salmantinos de Educación*, 5 (2005) 113-175.
- GARCÍA MADRID, Antonio.: «El origen de las técnicas de Freinet en Las Hurdes (1932-1934). Quién impulsó a José Vargas Gómez a iniciar la experiencia», *Papeles Salmantinos de Educación*, 6 (2006) 115-170.
- GARCÍA MADRID, Antonio.: «El periódico escolar *Vida Infantil* de L'Escola Nacional de Nois d'Avià (Barcelona). Documento del movimiento de los maestros freinetianos durante la Segunda República», *Papeles Salmantinos de Educación*, 6 (2006) 225-262.
- GRACÍA MADRID, Antonio.: «Los maestros freinetianos de las Hurdes durante la II República. Noticias documentadas», *Revista de Educación*, 340 (2006) 493-521.

- GARCÍA MADRID, Antonio y CONDERANA CERRILLO, Jesús Manuel.: «Qué fue de los maestros freinetianos de Las Hurdes. Trayectoria profesional y vital», *Papeles Salmantinos de Educación*, 7 (2006) 13-41.
- GARCÍA MADRID, Antonio y CONDERANA CERRILLO, Jesús Manuel.: «El tercer número de *Niños, Pájaros y Flores*. Replanteamiento sobre el periódico escolar de Maximino Cano en Las Hurdes», *Papeles Salmantinos de Educación*, 7 (2006) 183-200.
- GERTRÚDIX ROMERO DE ÁVILA, Sebastián.: *Simeón Omella: el Maestro de Plasencia del Monte*, Zaragoza, Diputación General de Aragón y Caja Inmaculada, 2002.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María y HERNÁNDEZ HUERTA, José Luis.: «Bosquejo histórico del Movimiento Freinet en España. 1926-1939», *Foro de Educación*, 9 (2007) 169-202.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María y HERNÁNDEZ HUERTA, José Luis.: «La represión franquista de los maestros freinetianos», *Aula*, (2008) admitido para su publicación.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María y HERNÁNDEZ HUERTA, José Luis.: «Cuadernos escolares y técnicas Freinet en España durante la Guerra Civil (1936-1939)», en VVAA.: *Convegno internazionale di studi «Quaderni di scuola. Una fonte complessa per la storia delle culture scolastiche e dei costumi educativi tra Ottocento e Novecento»*, Macerata (Italia), Università di Macerata, 2008, en prensa.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María y HERNÁNDEZ HUERTA, José Luis.: *Freinet en Barbastró. El maestro José Bonet Sarasa y los cuadernos escolares Chicos, Helios y Caricia*, Huesca, Museo Pedagógico de Aragón, 2008, en prensa.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María y HERNÁNDEZ HUERTA, José Luis.: «El cuaderno escolar *Salut* (1935) y la colonia escolar *Santa Fe del Montseny* (Barcelona). Freinet en España», *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, 25 (2007) 603-626.
- HERNÁNDEZ HUERTA, José Luis.: «El cuaderno escolar *Del Vallés*: un ejemplo de la aplicación de las técnicas Freinet en la España Republicana», *Papeles Salmantinos de Educación*, 2 (2003) 273-308.
- HERNÁNDEZ HUERTA, José Luis.: *La depuración franquista de los maestros integrantes del movimiento Freinet español de la década de 1930*. Tesis inédita de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Pontificia de Salamanca, 2003.
- HERNÁNDEZ HUERTA, José Luis.: «La depuración franquista de los maestros freinetianos españoles de la década de 1930», *Papeles Salmantinos de Educación*, 3 (2004) 59-95.
- HERNÁNDEZ HUERTA, José Luis.: «El cuaderno escolar *Renacer*: un ejemplo de la aplicación de las técnicas de la Escuela Moderna durante la guerra civil española», *Papeles Salmantinos de Educación*, 3 (2004) 359-373.
- HERNÁNDEZ HUERTA, José Luis.: «El cuaderno escolar *Vilabesos* (1934-1935), del grupo escolar Buenaventura Carles Aribau (San Andrés, Barcelona). Un ejemplo más de la utilización de la Imprenta en la escuela durante la España republicana», *Papeles Salmantinos de Educación*, 4 (2005) 261-314.

- HERNÁNDEZ HUERTA, José Luis.: *La influencia de Celestín Freinet en España durante la década de 1930. Maestros, escuelas y cuadernos escolares*, Salamanca, Globalia. Ediciones Anthema, 2005.
- HERNÁNDEZ HUERTA, José Luis.: «El maestro José Bonet Sarasa, un francotirador freinetiano español de la década de 1930», *El Cruzado Aragonés*, número extraordinario (2005) 79-81.
- HERNÁNDEZ HUERTA, José Luis.: «La Escuela Moderna en España. Primera época. 1929-1936», en SÁNCHEZ, F.; ALEJO, J.; CALVO, G. F.; LUCERO, M.; GONZÁLEZ, M. P.; ORIA, M. R. e IGLESIAS, E.: *Relaciones internacionales en la Historia de la Educación. Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (1907-2007). XIV Coloquio de Historia de la Educación. Guadalupe (Cáceres) del 25 al 28 de junio de 2007. Tomo II*, Cáceres, Sociedad Española de Historia de la Educación y Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Extremadura, 2007, 223-234.
- HERNÁNDEZ HUERTA, José Luis y REBORDINOS HERNANDO, Francisco José.: «Cuadernos escolares y técnicas Freinet en la Islas Baleares durante la guerra civil española. El maestro Teodoro Terrés Lladó y el periódico escolar *Renacer*», en HERNÁNDEZ DÍAZ, José María (Dir.): *Influencias europeas en la pedagogía española contemporánea. De la JAE (Junta de Ampliación de Estudios) a la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (1907-2007)*, Universidad de Salamanca, Salamanca, 2008, en prensa.
- IMBERNÓN, Francesc.: «Colaboración (Març 1935-1936) Bulletí Mensual de la Cooperativa de la Técnica Freinet», en VVAA.: *III Jornades d'Història de l'Educació als països catalans*, Gerona, noviembre de 1979, 181-187.
- IMBERNÓN, Francesc.: «L'Escola Freinet de Plana Rodona (Olérdola) vista per l'alumne Josep Colomer», en VVAA.: *Full informatiu de la Societat Catalana d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana*, 5-6 (1986-1987) -.
- JAUME CAMPANER, Miquel.: *Freinet a Mallorca. Miquel Deyà i l'escola de Consell (1930-1940)*, Mallorca, Leonard Muntaner, 2001.
- JIMÉNEZ MIER TERÁN, Fernando.: *Freinet en España. La revista Colaboración*, Barcelona, EUB, 1996.
- JIMÉNEZ MIER TERÁN, Fernando.: *Maestros de a pie y cosas de niños. Libro de Vida de la primera época de la educación Freinet en España*, México, UNAM, en preparación, previsto para 2009.
- JIMÉNEZ MIER TERÁN, Fernando.: *Un maestro singular. Vida, pensamiento y obra de José de Tapia B.*, México, Fernando Jiménez Mier Terán, 1989.
- JIMÉNEZ MIER TERÁN, Fernando.: *Seis experiencias de educación Freinet en Cataluña antes de 1939*, Fraga, Aula Libre, 1994.
- JIMÉNEZ MIER TERÁN, Fernando.: «La revista *Colaboración*, órgano del Movimiento Freinet en España», *Historia de la Educación*, 14-15 (1995-1996) 541-557.
- JIMÉNEZ MIER TERÁN, Fernando.: «Otro colaborador. Bernabé de Pedro», *Aula Libre*, 64 (1997) 10-12.
- JIMÉNEZ MIER TERÁN, Fernando.: «Recuento de cooperativistas Freinet», en VVAA.: *Mestres i exilí*, Barcelona, Publicacions de la Universitat de Barcelona i INEHCA, 2003, 197-219.

- JIMÉNEZ MIER TERÁN, Fernando.: «Cuadernos Freinet hechos por niños españoles para ser leídos por otros niños. Propuesta de un inventario. Primer acercamiento», en COMÁS RUBÍ, Francesca y MOTILLA SALAS, Xavier.: *Història. Històries de la lectura. Actes de les XXIV Jornades d'Estudis Històrics Locals. XVII Jornades d'Història de l'Educació dels Països de la Llengua Catalana*, Palma de Mallorca, Institut d'Estudis Baleàrics, 2005.
- JIMÉNEZ MIER TERÁN, Fernando.: *El libro de los escolares de Plasencia del Monte*, Zaragoza, Gobierno de Aragón. Departamento de Educación, Cultura y Deporte. Museo Pedagógico de Aragón, 2007.
- JIMÉNEZ MIER TERÁN, Fernando.: *Batec. Historia de vida de un grupo de maestros*, Lérida, Universitat de Lleida, 2007.
- MARTÍN MARTÍN, Elena.: «La Imprenta en la Escuela Nacional de Niños de la Factoría de los Ángeles. Caminomorisco. Las Hurdes. Cáceres (1933-1934)», en HERNÁNDEZ DÍAZ, José María. (Coor.): *Influencias francesas en la educación española e iberoamericana (1808-2008)*, Salamanca, Globalia Ediciones Anthema, 2008.
- PALOU, Saida.: «Lluís G. Bover: un mestre renovador al poble d'Avià», *L'Erol*, 63 (1999) -.
- PORTIER, Henry.: *Pionniers du Mouvement Freinet (de l'entre-deux-guerres)*, en www.freinet.org/icem/archives/divers/pionniers.htm.
- RUIZ GALLÁN, Elena.: «Simeón Omella, maestro de Plasencia», *Diario de Altoaragón*, Huesca, 14 de noviembre de 1993.
- SAMPEDRO GARRIDO, Ana María.: «A pedagogía Freinet en España nos tempos da II República», *Sarmiento*, 3 (1999) 133-156.
- SOLER GODES, Enrique.: «Aquella escola de Moró», en CONSELLERIA DE CULTURA, EDUCACIÓ I CIÈNCIA. GENERALITAT VALENCIANA.: *SEMBRA/Quadern escolar. Homenatge a Enric Soler Godes*, Valencia, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, Generalitat Valenciana, 1988, 13-16.
- VILÀS GIL, Pere.: *Joaquim Gadea Fernández/La vida d'un mestre*, Universitat de les Illes Balears, Col·lecció TIHE, nº 1, Eivissa, 1995.
- VVAA.: *Aula*, 67 (1997) -.
- VVAA.: *Centenario de Herminio Almendros. Un personaje del pasado, una figura del presente, una referencia para el futuro*, Almansa, Ayuntamiento de Almansa, 1998.
- VVAA.: *Ideario pedagógico de Patricio Redondo Moreno*, Veracruz, Trueba, 1990.
- ZURRIAGA, Ferrán.: «El Movimiento Freinet en España. Itinerario de la Escuela Moderna», *Cuadernos de Pedagogía*, 54 (1979) 20-22.
- ZURRIAGA, Ferrán.: «La segunda época de la experiencia Freinet en España», en VVAA.: *La Escuela Moderna en España. Movimiento Cooperativo de Escuela Popular*, Zero-ZYX, Bilbao, 1979, 76-112.

Notas

¹ FREINET, Celestín.: *Por una escuela del pueblo*, Barcelona, Laia, 1972, 21.

² FREINET, Elise.: *Nacimiento de una pedagogía popular*, Barcelona, Laia, 1983, 5 y 82.

³ A pesar de nuestros empeños de exhaustividad, somos conscientes de que, como siempre ocurre en trabajos de esta índole, han quedado en el «tintero» algunas investigaciones sobre este asunto. Pedimos disculpas por tales omisiones, absolutamente fortuitas, y animamos a que este elenco siga incrementándose con la ayuda de unos y de otros. Es preciso asimismo hacer una matización más: No se han incluido en la bibliografía, por exceder los límites y objeto de esta comunicación, las referencias relativas a la actividad freinetiana de los maestros españoles exiliados tras la guerra civil.

⁴ FERNÁNDEZ FALAGÁN, Pedro.: «La enseñanza de la Religión en la escuela. Bibliografía española 1990-1999», *Papeles Salmantinos de Educación*, 0 (2001) 76.

⁵ El profesor Antonio García Madrid reprodujo, literalmente, el trabajo publicado trece años antes en *Revista de Ciencias de la Educación*, ahora bajo el título «Coda: Freinet en Las Hurdes en los años 30» y como parte del libro *Educación Utopía. Educación Realidad* (Salamanca, Kadmos, 2000).

⁶ A este documento se accedió por primera vez en 2003. Pero ha sido imposible precisar la fecha de edición.

LA TEORÍA SOBRE LA EDUCACIÓN MORAL DE GABRIEL COMPAYRÉ Y SU RECEPCIÓN EN ESPAÑA

Javier Laspalas

E-mail: jlaspalas@unav.es
(Universidad de Navarra)

Una de las más poderosas influencias que recibió la educación española en el tránsito del siglo XIX al XX fue la del laicismo francés. Aunque es bien conocida la vertiente política de dicha influencia, no lo es tanto la de la recepción en nuestro país de la pedagogía del republicanismo francés. Tampoco la de la moral republicana, que fue concebida como el pilar de un nuevo sistema político con el que se buscaba crear un nuevo orden social y cultural acorde con los ideales de la Revolución.

Por otra parte, dado que dicha pedagogía y dicha moral respondían a los postulados del primitivo laicismo francés, para comprenderlas es necesario conocer la naturaleza de éste, cuyos perfiles poco tenían que ver con lo que hoy se entiende por tal. De ahí que comencemos este trabajo intentando contextualizar el libro que después será objeto de análisis.

* * *

La escuela republicana, tal y como la concibieron sus creadores, debía ser neutral en materia religiosa, pero no en el terreno moral y político. Recordemos una célebre frase del discurso pronunciado por Jules Ferry el 31 de mayo de 1883 ante el Senado: «Hemos prometido la neutralidad religiosa, no hemos prometido la neutralidad filosófica, menos aún la neutralidad política»¹.

En efecto, la enseñanza de la moral laica tenía una doble función². Por una parte, había de servir para combatir las ideas de los *royalistes* y fortalecer el respeto a la legalidad y los valores del sistema político republicano; por otra, y es eso lo que más nos importa aquí, para inculcar una moral común. En efecto, a finales del siglo XIX, el laicismo francés se negaba a admitir cualquier tipo de pluralismo moral, y defendía la existencia de una moral universal de carácter no confesional, cuyo contenido era mucho más amplio del que hoy se le suele asignar. El propio Ferry la describía como

«la sana, venerable y antigua moral humana», que «se halla en el fondo de la misma humanidad, de la conciencia humana: y su unidad es la constatación de la unidad de la conciencia»³. Y en otro lugar la define como «la sana y antigua moral que hemos recibido de nuestros padres y madres y que nos enorgullecemos de seguir en nuestra vida cotidiana»⁴.

La escuela republicana no pretendía, pues, transformar la moral vigente, sino más bien fortalecerla, puesto que sus creadores estimaban que reflejaba un consenso ético que era fruto de siglos de civilización. Precisamente por eso, Ferry defendía que la verdadera moral no tenía 'epítetos', que no era necesario definirla ni fundamentarla, pues era un hecho social y cultural que venía dado, y que era la «moral del deber, la nuestra, la suya, Señores, la moral de Kant y la del cristianismo. [...] Todas esas morales que ustedes llaman evolucionista, utilitarista, positivista, son la misma moral»⁵.

Con independencia de que la evolución de los acontecimientos permita calificar de ingenua esta confianza en una moral laica privada de todo fundamento, lo cierto es que el consenso moral en el que se apoyaba existía en la sociedad francesa de la época. De hecho, la Iglesia católica no condenó la asignatura y los manuales de moral laica en razón de su contenido, sino más bien en el contexto de una verdadera guerra escolar, y también porque negaban el fundamento religioso de la ética y suponían una intromisión del Estado en una materia que estimaba no debía ser de su competencia⁶. En cualquier caso, la postura de Ferry poco tiene que ver con la de quienes hoy en día, a pesar de sostener que no puede existir una moral privada común, imponen también la enseñanza de una moral de Estado que se funda en una interpretación de los Derechos Humanos que rechaza un importante sector de la población.

Un último rasgo de la moral republicana que conviene destacar es que no era directamente antirreligiosa, a pesar de ser sin duda anticlerical. En primer lugar, no lo era porque, en virtud del principio de neutralidad de la escuela, los docentes debían abstenerse de manifestar sus creencias filosóficas y religiosas, pero también de combatir las de los demás. Por otra parte, la misma moral laica no era ajena por completo a la religión, ya que para apaciguar a los católicos moderados y complacer a los profesores universitarios, que en su mayoría seguían el positivismo espiritualizado, y a pesar de que sus convicciones eran contrarias a ello, Ferry permitió que en el temario oficial figurasen lo deberes para con Dios⁷. Por último, la moral laica, a diferencia de lo que sucede tan a menudo hoy en día, no se oponía entonces a la cristiana. Es más, como hemos visto, se suponía que ambas eran intercambiables, y no sólo eso, se aspiraba a que la primera llenase el peligroso vacío que se había producido a raíz de la supresión de la enseñanza del catecismo. Sin embargo, en la actualidad es su doctrina moral el aspecto del catolicismo que en mayor medida rechazan y combaten los laicistas.

En suma, como escribe Jean-Marie Mayeur: «Unidad de la moral, presencia de la moral en el fondo de la conciencia, enseñanza de una moral sin epítetos y no religiosa, pero de tonalidad espiritualizada, eso es lo esencial del pensamiento de Ferry y de sus colaboradores»⁸.

* * *

En el contexto que acabamos de describir sumariamente, al cual responde en buena medida, se sitúan la obra cuyo contenido nos hemos propuesto analizar. Sin embargo, antes de entrar en materia, hemos de presentar brevemente a su autor y dar algunas pistas sobre su difusión en España.

El *Cours de Pédagogie théorique et pratique* tiene por autor a un célebre pedagogo e historiador de la educación: Gabriel Compayré (1843-1913), quien tras pasar por la enseñanza media, se incorporó a la Universidad de Toulouse como profesor de filosofía. Posteriormente, fue rector en Poitiers y Lyon, profesor en la Escuela Normal Superior de Fontenay e inspector general de instrucción pública. Entre 1881 y 1889 abandonó la enseñanza y tuvo una destacada intervención en política como diputado del partido republicano. Fue, por ejemplo, el ponente de la ley de enseñanza secundaria privada (1882), y junto con otros destacados laicistas (Ferry, Steeg, Pécaut y Buisson), formó parte de la comisión que preparó los planes de la instrucción primaria superior. Escribió un manual de instrucción cívica condenado por la Santa Sede en 1882. Recibió importantes distinciones académicas, además de ser nombrado Oficial de la Legión de Honor (1880), y en 1907 ingresó en la Academia de Ciencias Políticas y Morales⁹.

El *Cours de Pédagogie* lo dio a la luz la editorial Paul Delaplane en 1885, que hizo múltiples reediciones —la 27ª es de 1924 y hay al menos una posterior de 1930—, lo que sugiere que debió ser libro de texto en muchas escuelas normales, para las que había sido concebido. La primera traducción fue la de Angelo Valdarini, en cuyo subtítulo se indica que la obra va destinada a dichas escuelas: *Corso di pedagogia teoretica e pratica* (Torino, G. B. Paravia, 1886). William Harold Payne hizo la versión en inglés bajo el título: *Lectures on pedagogy, theoretical and practical* (Boston, D. C. Heath and Co., 1887). En ambos casos he localizado bastantes reediciones: al menos 9 en italiano, la última de 1908, y 10 en inglés, la última de 1909. Existe incluso una versión en sueco debida a Ola Bergström: *Föreläsningar i teoretisk pedagogik* (Stockholm, Nordiska bokh., 1896).

En cuanto a la difusión de dicha obra en España, he localizado 6 ejemplares de diversas ediciones en francés en las siguientes bibliotecas universitarias: Valencia, CSIC, Castilla La Mancha (Cuenca), Barcelona, Rovira i Virgili y Murcia. Sin embargo, el libro parece haber circulado sobre todo gracias a la traducción de F. Sarmiento: *Curso de pedagogía teórica y práctica* (París / México, Vda. de Ch. Bouret, ¿1897?), de la que hubo numerosas reimpresiones¹⁰. La última de la que he hallado rastro es de 1930. Algunas de ellas fueron publicadas en España, sin fecha y bajo licencia, por la editorial Hernando. En total, me consta la existencia de 36 ejemplares de esta traducción, repartidos por bibliotecas de todo el país, la mayor parte de ellas universitarias. No sería nada extraño que procediesen de los fondos de las antiguas escuelas normales.

* * *

Presentado el autor y estudiada la difusión de la obra, ha llegado el momento de estudiar su contenido, en lo que a los fundamentos de la educación moral se refiere.

Analizaremos las lecciones del *Cours de Pédagogie* de Compayré¹¹ que tienen relación directa con el tema que nos interesa: la décima y la undécima de la parte teórica.

En la primera de las citadas lecciones, comienza el autor (p. 192-193) destacando que el fin de la educación moral no es teórico, sino práctico –se trata de que el niño obre y viva bien–, motivo pro el cual lo fundamental en ella no puede ser «instruir», sino influir en las emociones y fortalecer la voluntad. Y así, citando el decreto por el que se reorganizó en 1882 la enseñanza primaria francesa, concluye:

«La educación moral no tiene por fin hacer saber, sino hacer querer; conmueve en lugar de demostrar; debiendo actuar sobre la sensibilidad, se insinúa más a través del corazón que del razonamiento; no se preocupa de analizar todas las razones de la acción moral, sino que busca ante todo que ésta se produzca, lograr que se repita, hacer de ella un hábito que gobierne la vida. En la escuela primaria en particular, no es una ciencia, sino que es un arte, el arte de inclinar la voluntad libre hacia el bien» (p. 194).

Esta forma de concebir la formación implica una fuerte intervención del educador en la vida del niño que pocos laicistas aceptarían hoy día, pero que Compayré considera imprescindible por dos motivos: porque en las sociedades modernas la autoridad externa es más bien débil (p. 194-195), pero sobre todo porque las inclinaciones naturales no sólo no bastan para garantizar el éxito de la educación moral, sino que a menudo la obstaculizan.

Ciertamente, se debe pretender «hacer del niño una persona moral que lleva dentro de sí la norma de su conducta, que se gobierna de acuerdo con su propia voluntad, y que no conoce otra regla que el bien, que no tiene voluntad sino para el bien» (p. 196), lo cual casa muy bien con el individualismo típico de los republicanos franceses. Ahora bien, Compayré no solo reconoce el hecho evidente de que el niño no nace capacitado para ello, sino que –al igual que Kant, al cual cita más tarde (p. 197)– rechaza con energía la tesis rousseauniana de la ‘educación negativa’: «no se le puede pedir al niño tan sólo que sea *inocente*. No se puede aspirar a impedir que actúe mal, y como mucho a cultivar las disposiciones instintivas que le inclinan a las buenas acciones. No cabe sino imponerle una moralidad exterior» (p. 196) mientras conquista la suya propia.

En este punto se plantea además el pedagogo francés una interrogante que hoy se suele pasar por alto o se solventa a la ligera: ¿es el niño originariamente bueno? Su postura está a medio camino entre el pesimismo de la pedagogía de Antiguo Régimen, a la que critica, y la ingenuidad de Rousseau: «las inclinaciones del niño no son, en su mayor parte, malas en sí mismas. «Lo que hay de malo, escribe Madame Guizot, no es la inclinación, sino el desarreglo». Y Kant se pronunció en el mismo sentido: «La única causa del mal, es que no se somete a la naturaleza a reglas»» (p. 198). De ello se deriva una consecuencia inevitable, que hoy pocos se atreven a reconocer:

«La educación moral no será pues únicamente una labor de suscitación y de cultivo: tendrá igualmente que combatir y reprimir. Ante todo, se combatirá el mal favoreciendo al

bien. No hay mejor medio de corregir las malas inclinaciones que cultivar las buenas. [...] En determinados casos, sin embargo, habremos de recurrir a la represión directa. El método de derivar las soluciones no basta siempre. Para determinadas enfermedades hacen falta remedios especiales» (p. 201).

Sentadas la naturaleza y el alcance de la educación moral, pasa nuestro autor a explicar cómo se debe llevar a cabo. Para ello comienza por trazar una panorámica del desarrollo moral del niño, que primero se guía por el placer y el dolor, luego en función de lo que ordenan sus padres, después por la utilidad y, por último, de acuerdo con las leyes y el sentido del honor (p. 204). Sólo entonces está preparado para acceder a la verdadera moralidad, que es la de «quien intencionalmente y porque así lo desea, se somete a esa ley, y realiza conscientemente las acciones que juzga son buenas» (p. 205). Se trata de una tesis de inspiración kantiana, como lo es también la convicción de que la auténtica vida moral surge a medida que se va haciendo presente en la conciencia la ley moral (p. 205-206), pues el hombre la lleva dentro de sí y «está grabada en el corazón del niño» (p. 206)¹². Resulta difícil no ver un eco del cristianismo en estas palabras.

Por lo dicho, «la evolución natural del individuo tiende por sí misma a producir conceptos morales. Pero la educación puede ayudar a este desarrollo» (p. 206). Para ello, hay que poner a los niños en situación de juzgar las conductas ajenas, e intentar que reflexionen sobre sus experiencias, pues: «Las nociones morales no pueden transmitirse desde fuera como las verdades geométricas: deben brotar espontáneamente de la reflexión personal y de los sentimientos interiores. La conciencia aparecerá con dificultad en los niños que no estén habituados, ni actuar por sí mismos, ni a juzgar las acciones de los demás» (p. 206).

Ahora bien, para que los niños lleguen a estar en disposición de hacer tal cosa, tienen que haber recibido antes una prolongada formación que les prepare para poder captar más adelante una idea tan abstracta como la de deber, y esa formación tiene muy poco que ver con la instrucción y la reflexión (p. 207). Por tal motivo, la educación moral, afirma Compayré citando a Rousseau, comienza por las emociones, no por la comprensión de verdades, y lo más urgente es poner aquellas al servicio de la virtud (p. 207-208).

También es imprescindible sacar partido de la innata propensión del niño hacia la imitación, debido a que éste carece de personalidad y de voluntad: se deja guiar por las impresiones externas e imita aquello que le resulta atractivo (p. 208-209). «No olvidemos —llega a escribir nuestro autor— que el que tal vez es el más bello libro de la moral religiosa se titula la *Imitación de Cristo*» (p. 208). Y también sostiene que «en la imitación, por más servil que pueda parecer, hay a veces como un primer brote de la libertad del niño, de su aspiración al ideal» (p. 208-209). Por eso, hay que proponerle buenos modelos, es decir, la conducta de todos los que le rodean debe ser recta, nobles y elevadas aspiraciones (p. 211), y tienen que dar muestras de que aman el bien y aborrecen el mal (p. 213). Además conviene mucho que el niño se familiarice con la vida y las acciones de los héroes y los grandes hombres del pasado (p. 210). Todos

esos ejemplos le permitirán ir más allá de «una moralidad prestada, fundada sobre máximas aprendidas en los libros» (p. 212). No obstante, tales máximas son necesarias: «Es bueno presentar al niño de una manera clara y explícita las principales máximas del deber, nutrir su memoria con bellos textos morales. Siempre presentes en la imaginación, esas fórmulas nos servirán de apoyo contra las tentaciones del placer, contra los sofismas de la pasión: nos librarán en su momento de muchas claudicaciones» (p. 212). Hasta aquí el contenido de la décima lección del *Cours de Pédagogie*.

Con la undécima, pretende el autor destacar la importancia y las dificultades inherentes a la educación de la voluntad, pues para obrar bien no basta con tener clara conciencia del deber, hay que poseer además energía moral (p. 214). Es más, el niño no tiene voluntad en sentido estricto: sólo tiene deseo, ya que no es capaz de «decan-tarse, consciente y reflexivamente, espontánea y libremente, por una acción que ha elegido» (p. 215). Por el contrario, tiene que conquistar la voluntad, y con ella la libertad, pero no podrá hacerlo si no se le ayuda a vencerse a sí mismo, pues «la voluntad, por más enérgica que pueda ser, casi siempre es demasiado débil como para empeñarse en una lucha constante contra las inclinaciones» (p. 217). Hay que conseguir, pues, que el niño deje de tener instintos para tener voluntad (p. 222), y para ello hay que «vigilar bien los instintos, bien las primeras manifestaciones de la voluntad. Que pade a fondo, desde sus inicios, las malas tendencias; que detenga en su primera eclosión las inclinaciones viciosas. Sobre todo es en su raíz donde hay que atajar el mal» (p. 225).

En suma, el fin de la educación es «asociar, unir el deseo y la voluntad, conciliar el placer y el deber. Todo lo que se haga para apaciguar las inclinaciones beneficiará también a la voluntad y volverá su ejercicio más fácil» (p. 218). En eso consiste, instaurar hábitos, y de hecho «la educación no es, en buena medida, sino el arte de formar buenos hábitos». Así, no se entiende —se lamenta nuestro autor— que Rousseau dijese con más ingenio que sensatez: «No hay que dejar que Emilio contraiga ningún hábito, salvo el de no tener ninguno». Tampoco que Kant sostuviese que «cuantos más hábitos tiene alguien, menos libre e independiente es» (p. 223). Ciertamente, replica, los hábitos nos condicionan y nos encadenan al pasado, pero no podemos vivir como si no existiesen, pues nuestros actos generan inclinaciones que limitan nuestra libertad (p. 219 y 223). Por eso, «el ideal de Rousseau y de Kant es irrealizable; es inviable pedir, en cada instante de la existencia, ese despliegue de energía que implica siempre el ejercicio novedoso de la libertad. La debilidad humana tiene la gran suerte de poder apoyarse en buenos hábitos que la dispensan de esfuerzos renovados sin cesar, y que vuelven fácil, agradable, casi instintivo, el cumplimiento del deber» (p. 223-224).

Sin embargo, reconoce también Compayré, no es sencillo inculcar hábitos y formar al mismo tiempo personas libres. «El cultivo de la voluntad es uno de los problemas más delicados de la educación. Para desarrollarla y fortalecerla, hay primero que respetar la espontaneidad del niño, que es el germen de su independencia y su libertad» (p. 219). Como recomendaba Kant, hay que guiar su voluntad en lugar de quebrantarla, o como proponía Rousseau, se trata de lograr que sienta, no el yugo ajeno, sino el de las leyes de la naturaleza (p. 210-200). Para conseguir tal cosa, es muy

útil que haga a menudo «exámenes de conciencia» o que, como hacía Franklin, anote todos los días en un cuaderno sus faltas (p. 221).

En resumen, el niño no siempre debe obedecer ciegamente, ni hay que contrariar todas sus tendencias, pero tampoco puede salirse siempre con la suya. A veces hay que usar la fuerza para enseñarle «a resistirse a sí mismo. Únicamente si ha aprendido a obedecer a otro será capaz de obedecer más tarde a su propia razón» (p. 220-221). Y no conviene pasar por alto las faltas, aunque sean leves, porque «ninguno de nuestros actos es indiferente. [...] Todo acto realizado es el comienzo de un hábito, y el hábito debilita nuestra voluntad. [...] En toda veleidad, por más ligera que sea, está el germen de una voluntad; en toda acción, el comienzo de un hábito» (p. 222).

La lección que analizamos concluye con un auténtico canto al poder de emancipación moral del ser humano, que debe ser el principal resorte de la educación. «La buena voluntad, la energía en el bien, es la única cosa que da a la vida su valor y su dignidad» (p. 230). Es, como sostenía Kant¹³, lo más valioso que hay en el hombre (p. 229-230). En ella se manifiesta además la unidad de la formación humana, pues «de la voluntad proviene la cualidad esencial del hombre: el carácter. El carácter, en efecto, no es tanto el conjunto de nuestros hábitos y gustos, cuanto la posesión de una voluntad firme, ilustrada, justa y buena, capaz de hacer frente a los acontecimientos; y el carácter así entendido es el ideal de la educación moral» (p. 230-231). Es eso ante todo lo que hay que intentar desarrollar en los niños, pues la inclinación a amar el bien es lo que distingue al hombre virtuoso (p. 229).

* * *

¿Puede decirse que las ideas que acabamos de exponer son específicamente laicistas? ¿Son incompatibles con el cristianismo? No parece que la respuesta a ambas preguntas sea afirmativa. Más bien habría que reconocer que estamos ante un epítome de lo que durante siglos ha sido el sentido común moral de la civilización occidental. Sin embargo, la mayoría de los laicistas actuales no suscribirían tales ideas, sino que las condenarían por autoritarias y antidemocráticas, e incluso tenderían a rechazarlas por considerarlas un reflejo de la moral cristiana, a pesar de su similitud, por citar un ejemplo, con la ética aristotélica.

Si repetimos la operación con otros textos¹⁴, la conclusión sería muy parecida: se ha desmoronado la utopía política y pedagógica ideada por los republicanos franceses. Hace más de un cuarto de siglo, en un libro consagrado a la política escolar de Jules Ferry, llamaba la atención sobre ello Pierre Chevallier, destacando que en las escuelas francesas se enseña hoy el código de circulación, pero apenas hay instrucción moral y cívica¹⁵. Y en un reciente diccionario sobre las ideas republicanas se lee lo siguiente:

«*Moral*: Era una palabra incontestablemente republicana. Las cosas han cambiado y tal palabra ya no es pronunciada por la mayor parte de los republicanos sino con hostilidad y con escarnio, lo que en este caso acerca a los republicanos a los anarquistas. La desapa-

rición de la moral, o al menos de tal palabra, del vocabulario republicano entre finales del siglo XIX en que fue creada y finales del siglo XX merece la reflexión»¹⁶.

Sería deseable que tal reflexión fuese más allá de la aséptica constatación, al estilo de Gilles Lipovetsky¹⁷, de que el crepúsculo del deber y el vacío moral no conducen al caos, al menos de modo inmediato. Sospecho, sin embargo, que caminamos justo en la dirección opuesta, bajo la ambigua y confortable tutela de una moral pública, deducida de una novedosa interpretación de los Derechos Humanos e ideada para desplazar a la moral tradicional, pero cuyo poder de influencia sobre la conducta de los ciudadanos es francamente escaso.

A los historiadores les corresponde explicar cómo en el espacio de algunas décadas ha podido alterarse hasta tal punto el clima moral de las sociedades occidentales. Apuntemos, pues, para concluir, dos factores que pueden ayudar a explicar semejante mutación.

La profunda influencia del marxismo, con su tendencia a desentenderse de la moral personal, para concentrarse en los problemas de justicia social, tiene sin duda mucho que ver con el descrédito de un proyecto como el del laicismo francés, concebido no obstante por burgueses que se tenían a sí mismos por demócratas y socialistas. De hecho, muy pronto fue el modelo totalitario de la «escuela única», para el que la escuela era mucho más un instrumento de adoctrinamiento político y de transformación social que un agente de formación moral, el que conquistó el corazón de muchos de los maestros.

Un segundo factor, no menos importante, que debería tenerse en cuenta es la crisis de la formación humanística. El empuje avasallador de la ciencia experimental y la emancipación de las ciencias sociales de la tutela de la Filosofía, han traído consigo el declive de las Humanidades. Parece evidente que ello ha generado un nuevo tipo de cultura que nada tiene que ver con la que conocieron Jules Ferry y sus colaboradores. Habiendo sido formados éstos en un sistema escolar cuyos contenidos y cuya estructura tenían aún mucho que ver con la secular tradición de la educación liberal, pudieron familiarizarse con ella, aprendieron a estimarla y tendían por ello a hacer Pedagogía partiendo de unos presupuestos metafísicos y filosóficos que en la actualidad se hallan casi en peligro de extinción. Hoy, por el contrario, todo tiende a contemplarse desde una perspectiva pragmática y psicológica, o a resolverse en exclusiva de acuerdo con las implacables leyes de la igualdad y la libertad políticas, y resulta en verdad abrumador el predominio de la ignorancia y del desprecio de las ideas y los valores preilustrados. Ese alejamiento y esa desafección respecto de la tradición ética occidental, explica en buena medida que se tengan por cristianas convicciones morales que en realidad no lo son.

Notas

¹ Citado por cit. por CHEVALLIER, P.: *La séparation de l'Église et de l'école: Jules Ferry et Léon XIII*, París, Fayard, 1981, p. 7.

² MAYEUR, J.-M.: *La question laïque*, París, Fayard, 1997, p. 61-62.

³ FERRY, J.: «Discours au Sénat, 21 janvier 1881» y «Discours du 2 juillet 1881», citado por MAYEUR, J.-M.: *La question laïque*, p. 64.

⁴ FERRY, J.: «Circulaire connue sous le nom de «Lettre aux Instituteurs», 17 novembre 1883», en TERRAL, H.: *L'école de la République: une anthologie (1878-1940)*, París, Centre National de Documentation Pédagogique, 1999, p. 237.

⁵ FERRY, J.: «Discours du 2 juillet 1881», citado por MAYEUR, J.-M.: *ob. cit.*, p. 64.

⁶ Sobre este asunto, puede verse LASPALAS, J.: «La educación moral y cívica en los manuales escolares de la III República francesa», comunicación presentada al *V Congreso Internacional de Filosofía de la Educación* (Madrid, 19 a 21 de junio de 2008), en prensa.

⁷ CHEVALLIER, P.: *ob. cit.*, p. 443-444 y MAYEUR, J.-M.: *ob. cit.*, p. 66.

⁸ MAYEUR, J.-M.: *Ibidem*, p. 66.

⁹ Cfr. *Enciclopedia universal ilustrada europeo-americana*, Madrid, Espasa-Calpe, 1930-2003 y CAPLAT, G. (dir.): *Les inspecteurs généraux de l'instruction publique: dictionnaire biographique 1802-1914*, París, INRP, 1986.

¹⁰ Existe también otra curiosa traducción de P. P. Morales Vera: *Curso de pedagogía, teórico i práctico*, Santiago de Chile, Establecimiento poligráfico Roma, 1897.

¹¹ No manejamos una traducción, sino un ejemplar de la 13ª edición francesa: París, Paul Delaplane, 1897.

¹² La frase está tomada de Alexandre Vessiot: *De l'éducation a l'école*, París, Ract, 1885, p. 25.

¹³ En este punto, nuestro autor transcribe un amplio pasaje del Capítulo I de la *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*.

¹⁴ Véase, LASPALAS, J.: «La educación moral laicista ayer y hoy: Comparación de dos textos escolares», comunicación presentada al *Congreso Internacional Culturas y Racionalidad* (Pamplona, 19 a 21 de noviembre de 2007), en prensa, y LASPALAS, J.: «La educación moral y cívica...», *ob. cit.*

¹⁵ CHEVALLIER, P.: *ob. cit.*, p.

¹⁶ AGULHON, M. (dir.): *Les mots de la République*, Presses Universitaires du Mirail, 2007, p. 77.

¹⁷ Cfr. LIPOVETSKY, G.: *El crepúsculo del deber: la ética indolora de los nuevos tiempos democráticos*, Barcelona, Anagrama, 1994.

LA PEDAGOGÍA DE JACOTOT Y SU PERVERSIÓN. EL CASO DE MIGUEL ROVIRA

Xavier Laudo Castillo

E-mail: xlaudo@ub.edu

(Universidad de Barcelona)

Introducción

En lo que sigue vamos a tratar de exponer sucintamente cuál era la pedagogía de Joseph Jacotot, atendiendo tanto a lo que era su *método* concreto como a su *metodología*, para ver, acto seguido cuál fue la perversión de esa pedagogía. Ilustraremos este aspecto a través del *Tratado Completo de Enseñanza Universal o Método Jacotot. Arreglado para el uso de los españoles*, editado en 1835 en Barcelona por el profesor de lenguas Miguel Rovira.

No pretendemos con esta comunicación demostrar la permeabilidad de la orografía pirenaica a las ideas lingüístico-pedagógicas en la primera mitad del XIX —de esto ya se han ocupado otros¹. Aquí daremos por supuesta esa tesis y nos centraremos en tratar de un debate pedagógico abierto en el siglo XIX en Francia que en seguida se trasladó al resto de Europa y que ocupa todavía hoy uno de los centros de reflexión educativa contemporánea.

Cabe precisar que, para estructurar este trabajo y sus apartados, entenderemos por método el conjunto de procedimientos o técnicas dispuestas al servicio de la consecución de un objetivo concreto, y por metodología su legitimación, lo que da fundamento y sostén ideológico al método.

El método

Joseph Jacotot nace en Dijon en marzo de 1770 y cuenta diecinueve primaveras el año de la Revolución. Para entonces ya era profesor de Literatura clásica en su universidad natal y ocupó distintas cátedras en los años sucesivos. Después de expresar su hostilidad hacia los borbones se exilió a Bélgica hasta que, después de los hechos de 1830, volvió a Francia y se puso a difundir su gran hallazgo de 1818: *la enseñanza universal*. Fue como sigue.

Se encontró Jacotot con unos alumnos que hablaban flamenco y holandés — lenguas que él desconocía—, a los que debía enseñar francés. No se entendían entre ellos. Y el pedagogo resolvió utilizar una edición bilingüe del *Télémaque* de Fenelón. Mediante un intérprete se encargó a los alumnos que aprendieran de memoria el texto francés y lo fueran comprendiendo mediante la traducción. En el tiempo de unas pocas semanas —tal como nos da noticia Mariano Carderera—, comprendían la ortografía y escribían el francés con un estilo propio de los escritores franceses, es decir, incluso mejor que Jacotot y los demás profesores. Vamos a ver, pues, en qué consistía un método que llevaba a estos resultados.

Se trataba de leer el *Télémaque*, aprenderlo de memoria, palabra por palabra, tal que: «Calypso — Calypso ne — Calypso ne pouvait — Calypso ne pouvait se [...] — Calypso ne pouvait se consoler du départ d'Ulysse». Pero como ya hemos avanzado, vamos a dejarnos guiar en los detalles del método por el profesor español Miguel Rovira, quien editó en 1835 el —hasta donde nosotros hemos podido averiguar— primer manual en castellano del método Jacotot². En sus palabras, por ejemplo, para aprender latín:

«se hace repetir al niño el primer capítulo que ha aprendido, lo comprende por medio de la traducción que se halla enfrente (...) Cada día debe aprender uno o dos capítulos nuevos teniendo cuidado de volver sobre lo que sabe para no olvidarlo, y dar la traducción de cada frase y de cada miembro de frase que comprenda a favor de su lengua materna que le sirve de intérprete. El discípulo sabe pues que, *Deus creavit caelum et terram intra sex dies* significa: *Dios crió* [sic] *el cielo y la tierra en seis días*, sabe que *primo die* se traduce en español, *el primer día*, comprenderá fácilmente que la voz *dies* corresponde a la voz *días*. El discípulo observa los pasajes [sic] en que su libro emplea *dies* o *dies* o *diem*, etc. He aquí que comprende la radical *di* y las sílabas *e, em, es*».

Pero fijémonos ahora en cuál es el papel del maestro y el énfasis que Rovira le da.

«El maestro señala al discípulo las dos primeras voces y dice en alta voz: *No podía*. El maestro repite separando cada sílaba y señalando (...) el discípulo repite (...) el maestro vuelve a principiar separando de nuevo cada sílaba *No-po-di-a-Ca-lip-so* (...) entonces el maestro señala y pronuncia separadamente todas las letras: *N, o, p, o, d, i* (...) el discípulo indica (...) el maestro nombra todas las que el discípulo olvida (...) el maestro nombra luego...».

Queda claro con estos fragmentos, que podrían corresponder tan sólo a 5 o 10 minutos de clase, que el papel del maestro es de un protagonismo muy grande. Dicho de otro modo, el maestro es, tal como nos lo propone Rovira, absolutamente imprescindible.

Veamos ahora cómo aparecen y toman fuerza las cuestiones gramaticales. Rovira nos especifica un apartado llamado *Verificación de la Gramática*. En él se explica cómo hacer hincapié en los distintos contenidos del *Télémaque* para aprender lo que es un nombre, sus especies común y propio, artículos determinando género y número, los adjetivos y su régimen, pronombres, tiempos verbales...³. Como veníamos diciendo, el método está tal vez invertido respecto a otros al uso en tanto que parte de lo general

para llegar a lo particular, pero el papel del maestro, insistimos, parece el mismo. Podremos discutir sobre la originalidad del método y sobre sus virtudes, sobre sus diferencias y parecidos con otros pasados y presentes, pero tal cual hemos planteado hasta ahora, parece imposible llevarlo a cabo sin maestro. De hecho, vale la pena destacar el dirigismo magistral que propone Rovira, llega al punto de, en sus ejemplos, especificar las respuestas que deben dar sus alumnos a las preguntas. Así: «P. Cuando un número encierra *miles* cuantos [sic] guarismos tiene? R. Cuatro. P. Como [sic] lo habeis [sic] visto? R. Observando que las unidades, las decenas, las centenas que preceden a los miles, emplean tres guarismos»⁴.

A lo largo del *Tratado* se describe con minuciosidad el método y se divide en tres partes. A saber: *mnemónica*, *analítica* y *sintética*. En la primera se confía a la memoria el texto, en la segunda se obliga al discípulo a reflexionar y distinguir él mismo las voces y las relaciones que unen las ideas, y en la tercera se hace componer redacciones al alumno sobre distintos temas con los materiales que ha encontrado en las dos primeras. Todavía no lo hemos comentado pero hay que resaltar que este método servía y se usaba para aprender las más distintas disciplinas. Ya fueran matemáticas, geografía, química, historia... siempre con el mismo proceder: leer, releer, aprender de memoria, relatar y verificar un tratado cualquiera.

Pero hay que decir que Jacotot renegaba en muchas ocasiones de llamar método a su descubrimiento porque no se trataba de una serie de procedimientos establecidos, él los dejaba a elección de cada uno, fuera el discípulo, el maestro o un autodidacta. Porque, de hecho, lo que en concreto Jacotot proponía era algo que ya antes habían hecho otros grandes hombres. Parece ser que había sido una forma de hacer utilizada en el estudio de las lenguas por Hamilton y el famoso políglota Mezzofanti, de quien se dice —así lo refiere el *Diccionario de Pedagogía Labor* (1936)—, que llegó a aprender más de cuarenta lenguas a través de respectivas traducciones del Nuevo Testamento, previamente aprendidas de memoria. Aun así, la propuesta de Jacotot entendida como método fue aplicada por Vogel en Leipzig en su *método analítico-sintético* por lo que refiere al aprendizaje de la lectura y la escritura, por Ruthard en la enseñanza del latín, etc. Por otro lado, a lo largo del XIX estuvieron al orden del día los llamados métodos naturales, inspirados en las mismas bases que el de Jacotot⁵. Pero en general, hay que decir que en toda Europa hubo partidarios y detractores del método incluso hasta llegar al cambio de siglo, incluyendo posturas conciliadoras de ambos extremos, como es el caso de Eugenio D'Ors.

Para terminar este apartado, queríamos subrayar que Miguel Rovira estaba convencido que la bondad del método radicaba en su rapidez con que permitía dar la instrucción, puesto que ésta era «la fuente de todos los bienes, como la ignorancia lo es de todos los males, en el estado social en que vivimos». Pero no nos parece que Jacotot hubiera firmado esta frase. Como veremos más adelante, ocurre que pone el énfasis sólo en el método y deja de lado (si no confunde) la filosofía que lo anima. Fijémonos en lo que dice sobre el principio fundamental de Jacotot que expondremos en el siguiente apartado:

«Jacotot piensa imperturbablemente que la inteligencia es igual en todos los hombres. Esta opinión que él establece con una gran fuerza de convicción ha podido armar la crítica contra su sistema; pero si la consideramos por sus felices resultados (...) se generalizará mejor, y podrá traducirse por esta aserción: *la inteligencia humana no tiene límites*».

Para Rovira, la única validez del principio de la igualdad de las inteligencias es el hecho que, si el discípulo está convencido de eso, «no se escusará [sic] con su pretendida incapacidad»⁶. Resumiendo: prescinde, en este sentido, de la metodología de Jacotot, es decir, del fondo filosófico y social del pedagogo francés.

La metodología: la filosofía de Jacotot

Si una de las principales ideas ilustradas era la necesidad de dar y extender el saber a la población ignorante como medida emancipadora, Joseph Jacotot alertó sobre los inconvenientes de este planteamiento a la vez que expuso su recelo sobre la filosofía social que lo sustentaba. Jacotot pensaba que proponer la enseñanza como la clave de bóveda de la emancipación del pueblo resultaba en un círculo falaz. Si se encarga la tarea de enseñar a quien detenta el saber este alguien será también detentor del poder (el de recibir la enseñanza por parte del aprendiz), y la emancipación permanecerá siempre inalcanzable. Así, y a través de su hallazgo casual un día de 1818 en Lovaina, Jacotot propuso un maestro que enseñara sin saber basándose en el principio de la igualdad de las inteligencias.

«Yo aseguro que no saben lo que dicen los que aseguran que hay *diferencia de inteligencias* entre los hombres y que añaden: *Esta diferencia de inteligencias* es la causa de los resultados diferentes»⁷. Un profesor que se ha pasado la vida explicando tiende a creer que las explicaciones son necesarias (sobre todo las suyas). Pero los alumnos de Jacotot aprendieron sin un maestro que les explicara lo que querían aprender —sin un maestro *explicador*—. Eso sí, *querían* aprender. La voluntad sería clave en esta metodología. Aprendieron sin maestro explicador, pero no sin maestro. Por así decir, Jacotot les enseñó algo, pero no les explicó nada. Los adentró en el laberinto, pero para salir de él tuvieron que enfrentarse solos con el libro.

La pedagogía de la emancipación jacototiana se levanta sobre la relación de igualdad entre las inteligencias del alumno y el maestro. Ambas deben estar en el mismo plano de ignorancia respecto a los contenidos. Pero además nuestro autor defiende que es justamente también posible hacerlo sólo enfrentando al estudiante con el libro, sin la ayuda de un maestro. Todas las inteligencias son iguales, la del alumno, la del maestro, la del libro, la del experto que ha escrito el libro en cuestión... con lo que, de esta guisa, no hacen falta explicaciones suplementarias que sólo resultarían *atontadoras*. ¿Para qué, si ya se tiene la misma inteligencia de quien escribió el libro? —nos dirá Jacotot.

Pues bien, será justamente la máxima jacototiana de la igualdad de las inteligencias, el principio y el fundamento de su propuesta filosófica, la que más se le reprochó al pedagogo francés. Este principio se originó a partir de que todos los individuos

que habían seguido su método, al parecer sin excepción, acababan aprendiéndolas o aproximándose mucho. De aquí que concluyera que la inteligencia está repartida en partes iguales entre los hombres. Una fórmula que recuerda la apertura del *Discurso del Método* cartesiano cuando dice que el buen sentido es lo mejor repartido entre todo el mundo y que la facultad de juzgar y distinguir lo verdadero de lo falso es naturalmente igual entre todos los hombres. Dígase lo que fuere, aunque su principio fundador fue acusado de barato o gratuito, no son pocas las tradiciones filosóficas que la avalan. Por ejemplo, recordemos como en el *Protágoras* Platón nos presenta a un Hermes encargado de traer a los hombres el pudor y la justicia que a su vez pregunta a Zeus si, de igual forma como basta con que unos pocos sepan de medicina o de otras artes aplicadas, si también debe repartir discriminadamente las otras virtudes. Zeus nos dice que en el caso de las virtudes como la inteligencia cada uno debe tener la misma medida para poder convivir y subsistir como especie. Aunque sería interesante hacer el largo recorrido a través de la Historia de la Filosofía que nos llevaría a encontrar ideas similares y/o precedentes de las de Jacotot, de esto ya nos hemos ocupado en otra parte⁸. Sea como fuere, el caso es que alrededor del proceso revolucionario francés se fue forjando la idea de época según la cual todos los seres humanos por igual tenían la capacidad de ser libres y emanciparse con la ayuda de la razón. Y por consiguiente, deberían poder, entonces, instruirse por sí mismos, sin el auxilio de detentor del saber alguno.

¿Pero qué más hacía posible fundamentar la propuesta emancipadora de Jacotot? La voluntad. El hecho que entre alumno y profesor se estableciera una relación de voluntad a voluntad. La idea es que sólo cuando una voluntad es débil o no suficientemente fuerte es cuando se da el sometimiento de una inteligencia a otra. Jacques Rancière, parafraseando a Jacotot, lo comenta así:

«En el acto de enseñar y aprender hay dos voluntades y dos inteligencias. Se llamará *atontamiento* a su coincidencia. (...) Se llamará *emancipación* a la diferencia conocida y mantenida de las dos relaciones, al acto de una inteligencia que sólo obedece a sí misma, aunque la voluntad obedezca a otra voluntad».

El maestro puede tener un papel, puede dirigir al alumno por un camino que todavía no ha transitado, puede en este sentido decirle qué hacer, pero nunca explicarle desde la superioridad. Y el hecho que el maestro no sepa lo que está en su voluntad enseñar es una garantía de que no subordinará la inteligencia ignorante del alumno a la sabia del maestro. En este caso las dos inteligencias (la del maestro y la del alumno) dependen a su vez de una tercera: la inteligencia del libro (por así decir). Sea el *Télémaque* o cualquier otro, o como podría no ser un libro sino cualquier otro elemento que funcionara como sistema de referencia. Dicho de otro modo, la única relación de fuerza que cabría sería la de la voluntad, dado que sólo se emancipa al alumno cuando se le hace usar su propia inteligencia.

¿Cómo había que organizar entonces, y con qué métodos, la instrucción del pueblo? —cabía preguntarle a Jacotot. Él responde: «el Gobierno no debe la instrucción

al pueblo por la sencilla razón que no se le debe a la gente lo que puede tomar por sí misma. La instrucción es como la libertad: no se da, se toma». Pues igual pasa con la igualdad, no se da ni se reivindica, se practica y se verifica (*verunt facere*), es decir, se hace verdad.

El rapto metodológico de la pedagogía jacototiana

Cuando Jacotot Murió —el 30 de julio de 1840—, sus discípulos le erigieron un monumento donde se podían leer algunas de sus sentencias: «Creo que Dios ha hecho al alma humana capaz de instruirse por sí sola sin auxilio del maestro»; o bien esta otra: «Un padre emancipado, puede enseñar a su hijo lo que él mismo ignora». Pero sus deseos y los de sus discípulos quedarían rápidamente frustrados.

En una ocasión Ernst Cassirer dijo a propósito de la filosofía y su misión que «en vez de confiarse a una fe simplista en el progreso debe por fuerza preguntarse no sólo si la meta de ese supuesto progreso es asequible, sino algo mucho más importante: si es deseable». La idea de progreso ha sido ampliamente estudiada y se puede convenir que «alcanzó su cenit en el periodo que va de 1750 a 1900, tanto en la mentalidad popular como en los círculos intelectuales. De ser una de las ideas importantes de la civilización occidental pasó a convertirse en la idea dominante, incluso teniendo en cuenta la creciente importancia de ideas como las de igualdad, justicia social y soberanía popular».

Los «hombres de progreso» hicieron de la pedagogía de Jacotot su bandera, y así se perdió para el fin de la auténtica emancipación de la sociedad. Desde sus buenas intenciones, lo que en buena lid estos hombres pretendían era alcanzar la instrucción del pueblo de la forma más rápida posible, y por eso buscaban métodos eficientes que hicieran cuanto más pronto mejor a las personas instruidas y útiles a la comunidad. Había una pretensión general de que los descubrimientos de los sabios e inventores —en definitiva la técnica al servicio del hombre para señorear el mundo—, penetraran allén de todos los hogares, los talleres, y en los pueblos más remotos. A este efecto, distintas personalidades con afán emancipador —no de la *emancipación jacototiana*, para entendernos, sino de la que pretendía liberar al pueblo a través de la enseñanza y la alfabetización dirigida—, se dedicaban a fundar por doquier sociedades de enseñanza, de estudio y para la emancipación y perfección de los métodos de instrucción (tales como la Sociedad de los Métodos)⁹.

Se trataba de extender el saber o, como se ha dicho en ocasiones, de *pedagogizar* la sociedad. Se podría decir que el principio que guiaba estas intenciones era —en la Francia del segundo cuarto de siglo XIX—, que «la instrucción de las masas pone en peligro los gobiernos absolutos. Su ignorancia, por el contrario, pone en peligro a los gobiernos republicanos». De esta guisa la instrucción pasaba de ser un privilegio a que el echo de no tenerla fuera la manifestación de una capacidad para ejercer la ciudadanía y cumplir los deberes asignados. En este sentido se ha dicho que, a menudo, los objetivos pedagógicos para las masas quizá estaban más cerca de nutrir a las per-

sonas de un imaginario social de emancipación que no de dotarlas de conocimientos para desarrollar un oficio. Pero claro, con la instrucción en manos de maestros explicadores, con la atención centrada en dotar de mejores (más eficientes) métodos a los maestros, la batalla estaba perdida: el poder del saber seguía en manos de unos mientras los otros se limitaban a tratar de acercarse, en la medida que los primeros se lo permitían y al ritmo que marcaban.

Así las cosas, la buena nueva de Jacotot, el anuncio de la emancipación, el echo que los pobres pudieran instruirse a través de sus propias capacidades y no de unas prestadas, quedó aprisionada en la espiral de la mejora constante de los métodos instructivos en manos de los expertos explicadores. Como se ha dicho, la voluntad era una de las condiciones de posibilidad de la emancipación intelectual. Para que un ignorante pueda enseñar a otro ignorante es menester estar en primer lugar convencido de que se puede aprender por uno mismo, creérselo. Y creer que el resto de la gente también lo puede hacer. Pero en el fondo, estos didactas innovadores no hacían sino servir, en el nombre de la emancipación intelectual, a la vieja finalidad de los que consideraban la instrucción como un privilegio. ¿Cuál era esta? Pues, para decirlo en términos jacototianos, la renovación de la *desigualdad de las inteligencias*. ¿Por qué? Pues porque un maestro *explicador*, por muy progresista y bienintencionado que fuera, era un maestro *explicador*, y por consiguiente, un defensor de la desigualdad. Al parecer de Jacques Rancière el problema radicaba en que el mismo anuncio de la emancipación chocaba con una resistencia impenetrable: la de la jerarquía intelectual cuyo poder es la racionalización de la desigualdad. Una maquinaria que venía conformada, en palabras de Foucault, por «una densa serie de prácticas como la pedagogía, el sistema de libros, la edición, las bibliotecas, las sociedades de sabios de antes, los laboratorios intelectuales...». Una racionalización de la desigualdad a la que los hombres de progreso no podían renunciar pues sería como decir a las gentes que no les necesitan a ellos para ser hombres libres e instruidos.

Volvamos al manual de Rovira. Nos dice que «*Aprender y retener*, esto es la enseñanza *universal*, así como *aprender y olvidar* es el método de nuestras escuelas. Uno no es sabio porque ha aprendido más pero sí porque ha retenido»¹⁰. Rovira caracteriza así el método como un aporte novedoso respecto a las formas al uso existentes a principios del XIX. Pues bien, nosotros no decimos que no sea así, pero hemos visto como esto tiene poco o nada que ver con la emancipación intelectual que propugnaba Jacotot, puesto que la dependencia del alumno respecto del maestro es muy elevada. A su vez, se puede apreciar también la importancia que se daba al análisis, de las palabras a las sílabas y de éstas hasta las letras. Tenemos así, en el plano de lo concreto, un hecho destacable, y es que se trata de un método global que empieza con el todo para llegar a la parte. Pero ninguna novedad por lo que respecta al papel del maestro. La filosofía de la emancipación proporcionada por la prescindibilidad del maestro está ahí desaparecida.

Por otro lado, sea como fuere, es evidente que el maestro del que habla Rovira no es ignorante, sabe muy bien lo que quiere enseñar. En la filosofía de Jacotot este

es un punto muy importante. Como dice Rancière, «toda la práctica de la enseñanza universal se resume en la pregunta: ¿Y tú, qué piensas?»¹¹. Formulada de forma auténtica, sin albergar el preguntador ya la respuesta en el bolsillo, es en este sentido una pedagogía radicalmente antisocrática, entendiendo que Sócrates llevaba de la mano a su discípulo hasta llevarlo exactamente a dónde él quería, pero sin que el discípulo pudiera llegar o pensar que podía llegar por sí solo. Tal como se decía en el *Journal de l'émancipation intellectuelle* «el Viejo [el método antiguo] no atonta a sus alumnos haciéndoles deletrear, sino diciéndoles que no pueden deletrear solos»¹².

Por mucho que declare que «es menester contentarse de dirigir al discípulo, quien debe instruirse él mismo»¹³ no parece que su planteamiento metódico llevara a eso. Se puede objetar, efectivamente, y así se hizo en su tiempo, que el maestro no puede evitar saber lo que sabe, de acuerdo, pero entonces debió ser que la tentación era demasiado grande y, aún sin quererlo, el maestro acababa siendo quien instruía al discípulo.

El paralelismo entre la sociedad europea del XIX y la actual está servido en este sentido. No en vano esta es una suerte de corolario de la otra. Y es que, precisamente, lo que se denunciaba y se evitaba con la propuesta pedagógica de Jacotot era la falta de libertad y poder del individuo para pensar sobre las cuestiones que le preocupaban. Nada se soluciona con mucha alfabetización o instrucción (hoy diríamos quizá *formación* para referirnos a esta última) si se hace al modo que nuestro pedagogo llamaba *atontador*.

Pensado llanamente, en lo que consiste en gran parte el hallazgo metodológico de Jacotot es en percatarse y demostrar que otras personas podían seguir la misma iniciativa con éxito y que de la misma forma que estudiaban una ciencia podían estudiar todo el resto. Es sabido que se pueden aprender antes las cosas con unos métodos que con otros, en función de sus contenidos, de los aprendices... Pero es que, en última instancia, lo que importaba no era el método en sí sino la filosofía que subyacía en él, la que posibilitaba la emancipación intelectual jacototiana.

Es evidente que todo el mundo ha aprendido alguna vez algo por sí mismo sin ningún maestro. Y no se trata de otra cosa la *enseñanza universal*.

«La enseñanza universal existe realmente desde el principio del mundo al lado de todos los métodos explicativos. Esta enseñanza, por sí misma, ha formado realmente a todos los grandes hombres». «Todo hombre ha tenido esta experiencia miles de veces en la vida, y sin embargo nunca nadie tuvo la idea de decir a otra persona: Aprendí muchas cosas sin explicaciones, creo que ustedes pueden hacerlo como yo (...) ni a mi ni a nadie en el mundo se nos ha ocurrido que esta experiencia podía ser empleada para instruir a los demás»¹⁴.

No era tan importante el echo de que fuera cierto o no, científicamente demostrable o no, que todas las inteligencias son iguales, sino qué era posible hacer y lograr bajo esa suposición. Contraparafraseando a Laplace, tal vez un jacototiano podría decir respecto a la igualdad de las inteligencias: «necesito esa hipótesis!». Es necesario

creer en ella para que su sistema pedagógico funcione. El método es lo de menos. Dicho en otras palabras: apréndase como se quiera... ¡pero aprendamos solos! Esa era la intención de la enseñanza universal.

Sin embargo, el método Jacotot fue pronto abandonado en Francia. Y la tumba del maestro profanada. Aquella frase según la cual Dios ha hecho al alma humana capaz de instruirse por sí sola sin auxilio del maestro, ni siquiera grabada en mármol, no podía durar más que unos pocos meses. El pedagogo aragonés que ya antes hemos traído a colación decía lo siguiente en su diccionario sobre Joseph Jacotot: «Mucho me he detenido en exponer los desvaríos de un pedagogo fuera de juicio. Sin embargo no se puede menos que reconocer que su método ha producido bien; pues ha hecho que se examinen nuevamente las combinaciones antiguas y promovido otras. Tal es la suerte que tienen comúnmente las innovaciones; fecundar el pensamiento y promover el bien por otros medios, ya que ellas no lo hacen por sí mismas. *Examinadlo todo y conservad lo bueno*, decía, como es sabido, el apóstol San Pablo». Esa fue la suerte que corrió durante mucho tiempo en la Historia de la Pedagogía.

Pero digámoslo de una vez, lo que ocurrió con la propuesta pedagógica de Jacotot fue un *rapto metodológico*. Todos los que prescindieron, ya fuera para aplicar o para dar noticia, de su metodología, de la filosofía que lo animaba —y este es el caso de Miguel Rovira—, incurrieron en ese rapto: sirvieron a otras finalidades muy distintas a las de nuestro filósofo y pedagogo. El *logos*, la fundamentación, el por qué y el sentido de esta pedagogía quedó ausente, suspendido, raptado.

Jacotot nos dijo hace casi doscientos años que un maestro explicador y sus explicaciones superfluas sólo sirven para atontar a las personas y hacerlas creer que no pueden aprender por sí solas en el momento que quieran. Hay que reparar en que esta afirmación, que en nuestros días puede resultar bastante acorde con el discurso pedagógico hegemónico en el paradigma del *informacionalismo* y del *longlife learning*, resulta altamente revolucionaria para los tiempos de los que hablamos. Igual que lo resultaría hoy en lugares del mundo que no se rigen por el mencionado paradigma¹⁵. Incluso, quizás, también lo resulte entre nosotros.

Bibliografía

- BOUTMY, E., *Une Visite à Louvain, suivie des considérations d'un père de famille sur l'importante découverte de M. Jacotot, et d'un modèle de questions à adresser aux élèves de l'enseignement universel sur le Télémaque*. Paris, 1830.
- CORNELIUS, B., *An Account of M. Jacotot's Method of Universal Instruction. In a letter to E. N. Londres*, John Taylor, 1830.
- FERNÁNDEZ-SAVATER, A., GARCÉS, M., y SÁNCHEZ CEDILLO, R., «Universalizar las capacidades de cualquiera. Entrevista a Jacques Rancière». *Archipiélago*, núm. 73-74, 2006, pp. 70-79.
- JACOTOT, J., *Enseignement Universel, Langue Maternel*. Dijon, 1823.
- Enseignement Universel, Musique*. Lovaina, 1824.

- Mathématiques*. Lovaina, 1824.
- Lectures on Jacotot's Method of Universal Instruction*. Londres, 1830.
- Quatrième édition, augmentée de plus d'un-tiers*. Paris, 1830.
- Enseignement universel Langue étrangère*. Paris, Valenciennes, 1838.
- Droit et Philosophie Panécistiques*. París, 1839.
- Exposición razonada del metodo de enseñanza universal y de algunos ejercicios para practicarla*. Madrid, La Publicidad, 1849.
- LARROSA, J. y O. KOHAN, W. (Coord.), «O mestre ignorante» [Número monográfico]. *Educação & Sociedade*, abril 2003, vol. 24, núm. 82, pp. 181-308.
- MEIRIEU, P. (coord.), *Joseph Jacotot, peut-on enseigner sans savoir?* Paris, Mosaïque Films [Documental emitido por la Cinquième de la televisión francesa el 17 de octubre del año 2000 dentro de la serie «L'éducation en questions»].
- (ed.) *Joseph Jacotot, peut-on enseigner sans savoir?* Mouans-Sartoux, Publications de l'Ecole moderne française, 2001.
- MISSINE, Léo E., «Jacotots methode van het universeel onderwijs». [Con un resumen en francés.] *Paedagogica historica*, vol. 4, 1964, pp. 57-110.
- NEGRÍN, O., «El método universal de J. Jacotot y el método natural-reflexivo de Costa». *Revista de Ciencias de la Educación*, 1981, núm. 105, pp. 73-78.
- PÉREZ, B., *J. Jacotot et sa méthode d'émancipation intellectuelle*. Paris, Librairie Germer Baillière & Cie, 1883.
- RANCIÈRE, J., *Le maître ignorant: Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Fayard, 1984. [Traducción castellana: *El maestro ignorante*. Barcelona, Laertes, 2003].
- «Entrevista a Jacques Rancière». *Agenda informativa del MACBA*. Barcelona, Estiu 2005.
- «La escena revolucionaria y el obrero emancipado». *Historia Social* (Valencia), 1988, núm. 2.
- Le Télémaque. Philosophie, Éducation, Société*. «Le maître ignorant», núm. 27, Université de Caen, 2005.
- ROVIRA, M., *Tratado completo de la enseñanza universal, ó método de Jacotot arreglado para el uso de los españoles*. Barcelona, Imprenta de los herederos de Roca, 1835.
- VERMEREN, P., CORNU, L. y BENVENUTO, A., «Atualidade de o mestre ignorante» [Entrevista a Jacques Rancière]. *Educação & Sociedade*, abril 2003, vol. 24, núm. 82, pp. 185-202.

Notas

¹ Véase por ejemplo LÉPINETTE, Brigitte., «La didáctica lingüística en Francia y en España (1ª mitad del siglo XIX). Convergencias e influencias». *Actas del Primer encuentro hispanofrancés de investigadores*. 2006. Disponible en: <http://www.culturadelotro.us.es/>

² Entre los monográficos de revistas que le han dedicado destacamos el número 82 de *Educação & Sociedade* (2003). También han aparecido distintos trabajos en revistas de humanidades tales como *Anthropos* (2006), *Archipiélago* (2006) o la *Agenda informativa del MACBA* (2005). Philippe MEIRIEU ha editado *Joseph Jacotot, peut-on enseigner sans savoir?* en Publications de l'Ecole Moderne Française (2001) y ha preparado el documental del mismo título producido por Mosaïque Films y emitido por la Cinquième de la televisión francesa el 17 de octubre del año 2000 dentro de la serie «L'éducation en questions». Y como origen de este movimiento cabe destacar el libro de Jacques RANCIÈRE: *Le maître ignorant: Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, amen de la existencia y el éxito del web <http://www.joseph-jacotot.com> que promueve las ideas del pedagogo francés y pone a disposición de los internautas algunos de sus textos originales.

³ Así lo explica Mariano CARDERERA en su *Diccionario de la educación y métodos de enseñanza*, en la edición de 1858.

⁴ BUISSON, F., *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris, Librairie Hachette et Cia, 1911, p. 886.

⁵ ROVIRA, M., *Tratado completo de la enseñanza universal, ó método de Jacotot arreglado para el uso de los españoles*. Barcelona, Imprenta de los herederos de Roca, 1835. En adelante, aunque no lo especifiquemos transcribiremos los textos manteniendo la ortografía del castellano del XIX.

⁶ ROVIRA, 1835, pp. 70-71.

⁷ ROVIRA, op. cit, pp. 65 y siguientes.

⁸ ROVIRA, op. cit, pp. 80-81.

⁹ SÁNCHEZ SARTO, L. (dir.), op. cit. p. 1765.

¹⁰ Véase para el caso del método natural de Costa en relación al de Jacotot el trabajo de Olegario Negrín «El método universal de Jacotot y el método natural-reflexivo de Costa». *Revista de Ciencias de la Educación*, 1981, núm. 105, pp. 73-78.

¹¹ Así lo pone de manifiesto el primer número de la revista *Quaderns d'estudi* (1915), donde Eugenio d'Ors —bajo el pseudónimo de *El Guaita* (en castellano, el vigía)— dice en el artículo principal hablando de los métodos para aprender lenguas en pedagogía «Basta, pues, de gramática: que la práctica la sustituya. Basta, pues, de artificio: que la naturaleza tome su lugar». El artículo, con todo, y como ya hemos adelantado, acaba defendiendo una postura intermedia rehusando considerar la Naturaleza (Port-Royal) ni la Cultura (Rousseau) enemigos del saber pedagógico.

¹² ROVIRA, op. cit, p. IV.

¹³ ROVIRA, op. cit, p. 20.

¹⁴ JACOTOT, J., *Enseignement Universel, Musique*. Lovaina, 1824, p. 215.

¹⁵ Véase un pequeño aporte al respecto en LAUDO, X., «El mestre ignorant: La filosofia de l'educació de Joseph Jacotot», *Temps d'Educació*, núm. 29, 2005, pp. 151-166.

¹⁶ RANCIÈRE, J., *El maestro ignorante*. Barcelona, Laertes, 2003, p. 23.

¹⁷ RANCIÈRE, J., *El maestro ignorante*, op. cit., p. 138.

¹⁸ CARDERERA, M., *Diccionario de la educación y métodos de enseñanza*, op. cit.

¹⁹ CASSIRER, E., *Las ciencias de la cultura*. México, Fondo de Cultura Económica, 1965, p. 45.

²⁰ NISBET, R., *Historia de la idea de progreso*. Barcelona, Gedisa, 1996, p. 243.

²¹ RANCIÈRE (p. 146) nos habla de ella y del examen que hizo del Método Jacotot, en la línea que venimos comentando aquí, valorándola sólo por su eficacia y relegándola a un método más entre los cientos que dicha sociedad estudia.

²² RANCIÈRE, J., *El maestro ignorante*, op. cit., p. 166.

²³ CALVO, F., «La tutela moral de l'obrer emancipat. Notes sobre educació i política en els inicis històrics del partit socialista obre», *Educació i història*, 2001-2002, núm. 5, p. 160.

²⁴ FOUCAULT, M., *El orden del discurso*. Barcelona, Tusquets, 1999, p. 22.

²⁵ ROVIRA, op. cit, pp. 22-23.

²⁶ RANCIÈRE, J., *El maestro ignorante*, op. cit. pp, 36, 52.

²⁷ *Journal de l'emancipation intellectuelle*, t. III, 1835-1836, p. 11.

²⁸ ROVIRA, op. cit, p. 24.

²⁹ JACOTOT, J., *Enseignement universel. Langue maternelle*, 6ª edición, París, 1936, p. 448, y *Journal de l'emancipation intellectuelle*, t. III, p. 121. Citado por Rancière, op cit. p. 26.

³⁰ CARDERERA, M., *Op cit.*

³¹ Véase para el caso la estupenda película de Samira MAKHMALBA *La pizarra* (Irán, 2000), donde los maestros andan con su pizarra auestas por las montañas iraníes en busca de alumnos.

LA ORGANIZACIÓN TEMPORAL EDUCATIVA DE ESPAÑA Y FRANCIA. DOS CAMINOS QUE SE CRUZAN A LO LARGO DE LA HISTORIA

Luján Lázaro Herrero
E-mail: Lujan@usal.es
(Universidad de Salamanca)

I. Una preocupación reciente

Si contemplamos la educación desde una perspectiva histórica, desde su origen en las culturas clásicas de Grecia y Roma, la organización del tiempo escolar es un planteamiento relativamente reciente, vinculado a la articulación de los sistemas educativos en los Estados liberales del siglo XIX. Sin embargo, la trepidante evolución social, económica y cultural de Europa en las últimas décadas del siglo XX ha propiciado una revisión de esos conceptos, buscando alternativas, ensayando modelos y, como veremos, desde determinados grupos, aprovechando la coyuntura para favorecer sus propios intereses.

Y es que en el espacio educativo no sólo intervienen los profesores y, por supuesto, los alumnos. También, están ligadas a este ámbito la Administración, las autoridades locales, los padres, sindicatos, colectivos sociales, científicos, empresarios... Hablamos, en definitiva, de un contexto clave para toda la sociedad, cuya organización temporal condicionará la vida de todos sus integrantes.

En la segunda mitad del siglo XX se ha pasado de un ritmo vital binario (día-noche) a otro ternario (día-tarde-noche). Antes, se realizaban los trabajos de día y se descansaba de noche. Ahora las horas nocturnas no sólo se destinan al descanso, sino también al divertimento. De hecho, hablando de los alumnos, la televisión u otros medios tecnológicos les absorben gran parte de este tiempo, con lo que no descansan lo suficiente y se crea un estado permanente de fatiga del que, en muchos casos, se ha acusado injustamente al sistema educativo.

Los ritmos escolares son fruto de la historia, las tradiciones y las culturas de cada parte del mundo. No hay una jornada escolar ideal que sirva para todos los niños, pero tampoco es posible crear horarios personalizados según los casos, con lo que

hay que buscar uno que convenga a la mayoría y que sea suficientemente flexible como para variarlo según las circunstancias.

En este sentido, uno de los errores históricos de los gestores de la escuela fue el de mantener los mismos ritmos académicos para niños de distintas edades. Es obvio, que las condiciones de un alumno de 6 años no son las mismas que las de otro de 12, por lo que la organización temporal deberá realizarse en función de este condicionante, para fomentar el adecuado desarrollo de cada individuo. Por otro lado, la distribución de las actividades en el aula debe responder a los ritmos circadianos, que fijan nuestras capacidades según el momento del día o la necesidad de sueño pendiente.

Por lo tanto, los ritmos biológicos, sobre los que tenemos conocimientos científicos, pueden guiar la actividad educativa estableciendo cuáles son las mejores horas para el aprendizaje, cuál de ellas es óptima para el desarrollo de la memoria o cuándo hay que enseñar las materias más importantes. Es decir, que contamos con instrumentos suficientes para regular el trabajo del mejor modo. En este sentido, los cronobiologistas estudian las variaciones periódicas de las diversas funciones fisiológicas y psicológicas.

Otro de los problemas habituales es el de entender el tiempo que el niño pasa en la escuela como ajeno al del resto de su vida. Es vital concebir como una unidad temporal aquella que incluye las horas que pasan en el centro, pero también las que transcurren con la familia, con los amigos o solos. Los ritmos de vida, y no los escolares, los sociales o los familiares, son los que deben guiar la gestión educativa. Por eso, es necesaria una visión global y no parcial de esta realidad.

Como veremos, no siempre se tienen en cuenta estos criterios y la influencia de la sociedad acaba desplazando, en muchos casos, las verdaderas necesidades de los niños. Además, en general, con estas *prisas* no hay tiempo para el apoyo de alumnos con dificultades o para la puesta al día de aquellos que estuvieron ausentes por una enfermedad.

De cualquier modo, para comprobar esa evolución analizaremos los casos de Francia y España, cuyas realidades educativas se unen y se separan en distintos periodos de la historia. Sin duda, es el Liberalismo, en el siglo XIX, el que establece la jornada escolar partida como el modelo más extendido por Europa. Éste se ha mantenido inalterado, desde entonces, dando por sentado que tal organización temporal era la más adecuada.

Sin embargo, a finales del siglo XX, en los años 90, se replantean esos conceptos. En realidad, el propio ritmo social arrastra hacia una reflexión sobre la jornada escolar, modificándola en función de nuevas necesidades. Así, como veremos más adelante, el sistema educativo español adopta estructuras cronológicas inéditas, mientras que los vecinos galos mantienen su organización temporal de siempre.

II. La semana escolar francesa. Un caso distinto

En la actualidad, los estudiantes de primaria franceses cuentan con la jornada escolar más larga de Europa, pero también con el año académico más corto. La distribución de su semana es llamativa y única, ya que el miércoles es un día de descanso, mientras que el sábado por la mañana es lectivo. Este aspecto, que no se da en la mayoría de los países desarrollados, ha sido interpretado por algunos como una consecuencia de la mala organización educativa gala.

II.1. *El ensayo de Épinal*

Las críticas al sistema educativo francés han permitido la realización de algunas experiencias, como la de la ciudad de Épinal. El punto de partida fue la constatación de unos horarios escolares que no estaban adaptados a los ritmos de los niños, ya que incluían clases de mañana y tarde, prácticamente sin interrupción, con materias intelectuales.

Ante esta situación y considerando que la atención de los alumnos es mayor en las sesiones matinales, se propuso una reorganización de las materias, de manera que las clases teóricas fueran por la mañana y las actividades culturales y deportivas por la tarde. De este modo, se mejoró la percepción de la escuela por parte del discente. El objetivo era evitar el aburrimiento de los niños y, por consiguiente, su fracaso escolar.

Además, el sistema educativo francés potenciaba las desigualdades sociales, puesto que los niños salidos de medios desfavorecidos estaban privados del acceso a los equipamientos deportivos y culturales de su ciudad, que deberían estar disponibles para ellos como una prioridad. Todo esto, unido a la crisis de la sociedad, con un incremento del paro o familias desestructuradas, fomentaba numerosas dudas sobre el modelo escolar existente.

Por eso, en Épinal se plantearon una reorganización de la institución educativa, fundamentada en el niño como principal prioridad y referencia. En esta línea, son claves otros fines que favorecen la cohesión social: la lucha contra la exclusión, la ayuda a los alumnos en dificultad y la prevención de la delincuencia.

La educación no se limitó a la instrucción, sino que actividades útiles y atractivas para el discente, completaban esta formación integral. En ella, no sólo interesaba el tiempo en la escuela, sino también el que se pasaba fuera de ella, en el que las respectivas comunidades pueden asumir un gran protagonismo.

Con estas premisas, en Épinal, en 1989, se movilizaron el Ayuntamiento, los profesores, las asociaciones de padres, los sindicatos y otros colectivos. La primera experiencia piloto se realizó en la escuela Louis Pergaud, donde 1.300 alumnos (un tercio de los existentes en el municipio) se beneficiaron de estas medidas.

Como ya avanzábamos, la mañana se invirtió en materias fundamentales como el francés, las matemáticas, etc., de 8 a 12 horas, de lunes a viernes, con clases de una

duración que oscila entre 40 y 50 minutos. Y por la tarde se realizaban las actividades deportivas, culturales y científicas, permitiendo a los discentes la elección entre 50 opciones distintas, desde música o pintura a técnicas audiovisuales. Estas sesiones las impartían unos monitores diplomados, contratados por el Consistorio. Además, todas las instalaciones municipales (pabellones, centros culturales, auditorios, etc.) quedaban a disposición de la escuela, de una manera gratuita.

Estamos ante un proyecto pedagógico insertado en una política social global, cuyos resultados académicos fueron positivos. Este formato de horarios distribuidos supuso un coste añadido que cubren a partes iguales el Ayuntamiento y el Estado. Tras la experiencia de Épinal, en otros municipios franceses se aplicaron estas fórmulas.

II.2. Las pruebas de Hérouville Saint-Clair

En esta localidad gala también se empleó un proyecto global que va más allá de una simple reorganización del tiempo escolar. Ya que el tiempo del niño también pasa por su ámbito familiar y personal. Es más, el fracaso escolar no es una deficiencia exclusiva de la institución educativa, sino un indicador de un desajuste social. De hecho, el fiasco en la escuela repercutirá posteriormente en la sociedad. En este espacio educativo concertado intervienen docentes, padres, servicios municipales, servicios del Estado, organismos cualificados...

La primera iniciativa, en 1989, fue la de establecer el denominado tiempo intermedio. Es decir, periodos de dos horas, al mediodía, para enriquecer el tiempo personal del niño y favorecer su autonomía. En estos intervalos, cuyo uso no debe ser estrictamente académico, se organizaron más de un centenar de talleres, con el fin de fomentar un descubrimiento lúdico a través de la cultura, el deporte o las relaciones interpersonales.

En cuanto a la famosa semana francesa de 4 días lectivos, en Hérouville se accedió a la petición de una gran mayoría de padres que querían un sábado por la mañana familiar. Pero no se suprimió el descanso del miércoles, ya que en ese día había una gran actividad asociativa que, de otro modo, quedaría desubicada, lo que sería un perjuicio para los niños. No obstante, sí que se compensó el calendario escolar acortando las vacaciones de verano en una semana.

Teniendo en cuenta que la jornada escolar es la más larga de Europa, se pueden realizar estos cambios y se plantean otros, como ampliar la semana a 5 días y reducir la jornada a 5 horas, siempre que se habilite un tiempo para la acción asociativa. Por otro lado, son partidarios de ajustar el año escolar al año civil, es decir, comenzando la actividad el 1 de enero y no en septiembre. Para ello habría que reducir las vacaciones de verano y se podría cumplir con el modelo recomendado que alterna periodos de 7 semanas de escuela y 2 de vacaciones.

El proyecto de Hérouville se ha integrado en un contrato de la ciudad con el niño, en el que se combinan los objetivos del Estado y los de la comunidad local, con el que también se comparten los gastos que suponen estas inversiones. Si se aplicase

este modelo a todo el país se multiplicarían el presupuesto, pero también se crearían 150.000 empleos a tiempo completo.

II.3. La necesidad de redistribuir los ritmos escolares

II.3.1. Los científicos piden cambios

A pesar de las experiencias antes citadas, en Francia se mantienen los mismos criterios educativos desde hace décadas. Esto es, unas jornadas lectivas muy intensas, excesivamente cargadas de horas, y un calendario anual mucho más corto que el de resto de países europeos.

En 1989, la Ley de Orientación establecía que el niño debía ser el centro del sistema educativo. Sin embargo, en realidad, los horarios y el calendario de los centros seguían marcados por las prioridades de los adultos.

Los cronobiologistas más prestigiosos de este país, como Alain Reinberg, han denunciado este planteamiento, argumentando que produce una sobrecarga de trabajo y un lavado de cerebro de los alumnos. Sostienen que es mejor tener la cabeza bien hecha, a tenerla bien llena, ya que un escolar es incapaz de fijar su atención y, por lo tanto, de atender de manera continua más de 4 horas al día. Ese sería el máximo, incluso teniendo en cuenta las diferencias individuales. Es más, hasta para los adultos, 20 minutos de trabajo efectivo por hora representan un buen rendimiento en la función pública o en el comercio.

Ante esto, se realizan algunos cambios pero todos los ministros de Educación evitan el retoque a las vacaciones. Y es que los sindicatos de profesores se oponen a una reducción de estos periodos, lo mismo que la industria del tiempo libre (hoteleros, transportistas, etc.) y hasta los padres, que suelen estar mal informados y no miran más allá de sus propios intereses. De hecho, estas posturas se apoyan con encuestas encargadas por el Gobierno, en las que se incluyen respuestas prefabricadas para ratificar determinadas posturas.

Con todo esto se ignoran las diferencias individuales de los discentes y se impone la mañana para las materias más complejas. En este último punto hay que matizar: la memoria a largo plazo, que permite retener lo que nos están enseñando, varía a lo largo de la jornada, es buena al final de la tarde y muy mala al inicio de la mañana. Además, la fatiga y la somnolencia son habituales a primera hora del día y especialmente los lunes y los jueves, con lo que la ruptura del fin de semana y del miércoles vuelve a ponerse en duda.

II.3.2. Las intenciones de los padres

En la Federación de Consejos de Padres de Alumnos de Escuelas Públicas (FCPE) también insisten en situar a los niños y jóvenes en el centro de las prioridades de los gestores educativos. De hecho, denuncian que, en la actualidad, los alumnos son víctimas de las obsesiones de los adultos. Su tiempo para vivir, es decir, para comunicarse, descubrir, jugar, alimentarse, dormir... está limitado por un cronómetro,

puesto que la organización temporal educativa crea un marco insoportable (jornadas largas, transportes a los centros, deberes, programas muy cargados, años escolares desequilibrados, etc.).

Todo esto debe revisarse. Incluso la restauración escolar en la que no siempre hay productos de calidad, ni criterios que fomenten la educación para la nutrición. Es necesario un proyecto coherente que rompa con esa división del tiempo que separa la escuela de la familia o del ocio. Todos estos tiempos deben ser complementarios, siguiendo criterios pedagógicos.

Por lo tanto, en la FCPE rechazan la semana de 4 días, reivindican una reducción a menos de 6 horas de la jornada escolar, teniendo en cuenta la edad de los niños, su ocio y sus necesidades de sueño. Además, piden una apertura de la escuela a sus comunidades locales, pero siempre bajo la tutela del Estado.

La otra gran organización de progenitores en Francia, la Federación de Padres de Alumnos de la Enseñanza Pública (PEEP) lleva varias décadas defendiendo una reforma de los tiempos en la escuela. En 1985 se realizó un estudio en profundidad sobre este particular, por lo que se publicaron 52 proposiciones contra el inmovilismo. Más tarde, en 1989, se lanzó la campaña *El día más largo*, con la que se logró crear un debate nacional sobre el asunto. Y en 1995 se redacta la Carta de la Distribución de la Jornada Escolar, en la que se insiste en la defensa de los intereses del niño para evitar su fatiga y favorecer su desarrollo.

Así, desde la PEEP, defienden una organización temporal fijada por el Estado, pero que no sea restrictiva, de manera que se puedan considerar los condicionantes del entorno geográfico y social del alumno. Proponen más experiencias sobre la distribución de la jornada escolar y su generalización. Épinal es un ejemplo, pero no el modelo único, ya que hay otras realidades geográficas, económicas y sociales.

II.3.3. Propuestas y reivindicaciones de los sindicatos

El debate sobre la distribución del tiempo escolar también ha sido una constante en las asambleas de los sindicatos de docentes. Algunos como el Sindicato de Profesores (SE-FEN) defienden la alternancia equilibrada de los periodos de trabajo y descanso (según la proporción de 7 semanas lectivas y 2 de descanso), tal y como se establece en la Ley de Orientación sobre la Educación, que antes mencionábamos. No obstante, consideran que la semana de 4 días, característica del sistema galo, no permite mejorar los ritmos de vida de los alumnos.

En cuanto a la jornada escolar, insisten en la necesidad de tener en cuenta la edad de los alumnos, puesto que uno de 2 o 3 años no debe tener el mismo horario que uno de 10 o de 14. Cuentan con ritmos biológicos distintos que hay que respetar. Por otra parte, se muestran partidarios de aligerar la jornada, repartiendo mejor las actividades, y no en función de la disponibilidad de las infraestructuras o del número de aulas. De hecho, se ha constatado que los profesores que ejercen en escuelas con proyectos de distribución del tiempo escolar han conseguido cambios positivos en

los alumnos (menor agresividad entre ellos, mayor receptividad cuando entran en clase, etc.).

Algunos de estos planteamientos los comparten también en la Federación Sindical Unitaria (SNU-IPP-FSU), aunque desde esta organización inciden especialmente en superar el debate a favor o en contra de la semana de 4 días, para reorganizar la escuela combinando las actividades nacionales con las de los ayuntamientos. Es decir, una vez más, se reclama un mayor protagonismo de las entidades locales.

Por su parte, el Sindicato General de Profesores de la Educación Nacional (SGEN-CFDT) también defiende la reducción de la jornada y el mantenimiento de la alternancia semanal 7/2, incrementando los recursos con la participación de entidades y colectivos locales. Eso sí, será necesario un esfuerzo inversor del Estado, aunque se podrán crear más empleos, reduciendo las tasas de paro y dinamizando la vida social a través de la educación.

En el Sindicato Nacional de Profesores de Segundo Grado (SNES) recalcan que el tiempo escolar se determina por los objetivos que se le asignan a los centros. Si llegan nuevas disciplinas que cargan los horarios sin los recursos suficientes, habrá un problema. Y es que una clase de una hora, por ejemplo, no es igual si se trata de un grupo reducido con equipamientos técnicos, que si se dedica a un conjunto mayor sin esas posibilidades.

Por eso, es importante reservar espacios para las prácticas, las horas de estudio, la documentación, los trabajos colectivos, las investigaciones... Todo eso permitiría progresos en el aprendizaje y frenaría el cansancio que genera la uniformidad de las sesiones. Por otra parte, la división de materias de saberes (abstractas, densas) por la mañana y de sensibilidad (lúdicas, creativas) por la tarde es muy peligrosa. Esta idea olvida una cultura equilibrada e infravalora determinadas disciplinas. Es decir, que los alumnos salen perjudicados.

Del mismo modo, en el Sindicato Nacional de Liceos y Colegios (SNALC-CSEN) mantienen que el problema pedagógico del tiempo no pasa por la duración de una clase, sino por el ritmo y la organización de esa secuencia horaria, que puede ser de 45 o 60 minutos.

Por eso, en la Unión de Sindicatos de la Educación Nacional (L'UNSEN-CGT) proponen una reducción de las horas de enseñanza, para alcanzar la cifra de 24 a la semana, pero fomentando acciones variadas y atractivas para los discentes, como los trabajos en grupo, las actividades fuera de la escuela o el estudio.

Es obvio, que cada colectivo realiza sus propias aportaciones. Unas serán válidas y otras no tanto, pero, en cualquier caso, hay que apoyar la reorganización del sistema educativo francés con un debate más amplio. Las experiencias como la de Épinal permiten obtener algunas consecuencias, pero responden a unas condiciones determinadas y no se pueden generalizar.

III. La apuesta por la jornada única en España

Tradicionalmente, la jornada escolar en España era partida. Por eso, muchos sectores, entidades y asociaciones pedían la modificación del horario en los centros educativos, con el fin de que éstos pudieran adaptarse a la realidad que viven padres, alumnos y profesionales de la enseñanza.

Hasta hace poco, en todo el estado español, la distribución de la jornada escolar en la enseñanza pública era demasiado rígida y encorsetada. Ese modelo no estaba respondiendo de forma correcta a la demanda social, por lo que una parte cada vez más importante de la sociedad prefería la oferta privada.

Sin embargo, en los últimos años, se fue dando la posibilidad del cambio a la jornada continua, que cada vez más centros elegían y que se va extendiendo de manera mayoritaria en los centros públicos.

III.1. *Los sindicatos. Un motor de impulso*

Aunque ningún sindicato se oponía a la implantación de la jornada continua, su defensa ha tenido tintes distintos en función de la percepción de cada organización sindical. Es aquí donde es pertinente la división realizada por el profesor Fernández Enguita entre los sindicatos corporativos y los de clase.

Los primeros, la Asociación Nacional Para la Educación (ANPE), la Central Sindical Independiente y de Funcionarios (CSI-CSIF) y el Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza (STEs), entienden la jornada continua como la panacea educativa, el remedio de todos los males. No obstante, entre ellos existen diferencias destacables. Mientras ANPE y CSI-CSIF se han dedicado a proclamar situaciones de mejora, dejando en un segundo plano la realidad educativa, STEs ha basado su discurso en una realidad social que necesita a la institución educativa como mecanismo de evolución.

La postura de los sindicatos de clase, Unión General de Trabajadores (UGT) y Comisiones Obreras (CC.OO.) -ambos integrados en organizaciones confederales-, ha sido más ambigua. No podían creer que todo iba a ser maravilloso, ni que el conjunto de agentes educativos tirarían del carro de la jornada escolar con la misma fuerza. Su defensa de la jornada continua ha sido genérica, señalando un cúmulo de advertencias sobre sus posibles consecuencias.

Además, hay otra gran diferencia entre unos sindicatos y otros: su opinión sobre quién puede decidir sobre el tipo de jornada. En este sentido, las agrupaciones corporativas abogan por una autonomía de los centros, que sean éstos los que dispongan el modelo de jornada atendiendo a su propia realidad. Por eso, cabe destacar en este punto que el Consejo Escolar, órgano decisorio, está integrado mayoritariamente por profesores, los cuales no tienen ningún problema para persuadir a los padres de que lo mejor es la jornada continua.

Por su parte, los sindicatos de clase temen por el futuro de la escuela pública, por lo que prefieren fórmulas comunes. Para ellos la autonomía del centro supondrá

un enfrentamiento entre sindicatos y padres de alumnos, creándose una situación crispante y poco beneficiosa para la comunidad educativa.

III.2. Una voz crítica. La CEAPA

A pesar de los argumentos «profesionales» ofrecidos por los docentes, las federaciones que agrupan a las asociaciones de padres de alumnos en España no se han mostrado partidarias del modelo de jornada única. Sin embargo, las asociaciones de padres, por su cuenta, han dado una calurosa bienvenida a este formato de organización temporal en la escuela. Es decir, los asociados, los padres de a pié que forman parte de las corporaciones, veían con buenos ojos la implantación de esta nueva distribución horaria, aunque preferían no pronunciarse. En el fondo se sentían desprotegidos, no sólo ante la comunidad educativa, sino también dentro de su propio movimiento.

La principal resistencia a las iniciativas de los sindicatos de profesores en este punto la ha protagonizado la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos (CEAPA), que reúne a 45 federaciones y a cerca de 12.000 APAs de la escuela pública. Esta agrupación se ha mostrado en todo momento muy tajante ante aspectos relativos al tiempo escolar. Creen que la jornada única no se apoya en argumentos pedagógicos, sino en las conveniencias de los profesores. Además, obliga a muchos padres que trabajan por la tarde a dejar a los niños solos o pegados a la televisión.

Como hemos dicho, los sindicatos de profesores no han podido cambiar la lectura de las Federaciones sobre el tema. No obstante, el personal docente sí ha podido influir en cualquier reunión de padres en contra del horario de jornada partida, para que los progenitores vean con buenos ojos la jornada continua como propulsora de calidad educativa de sus hijos.

Debido a la falta de un núcleo asociativo fuerte, se ha venido contemplando la reivindicación de la concentración horaria como una iniciativa de las asociaciones de padres y madres de alumnos, AMPAs. Esta confusión ha desencadenado conflictos entre las propias asociaciones y las federaciones en las que están integradas, hasta el punto en el que sus relaciones, en muchos casos, han dejado de existir.

No obstante, sí podemos decir que una parte de las asociaciones de padres españolas rechazan la jornada continuada, argumentando que las experiencias realizadas en Andalucía no están siendo buenas, puesto que los niños no rinden y tienen menos horario. Desde estos colectivos sostienen que, desde el punto de vista pedagógico, no es bueno que los alumnos estén cinco horas seguidas prestándole su atención al profesor. Además, esta organización de la actividad en los centros crea dificultades de financiación, ya que el coste de los monitores que coordinan las actividades extraescolares no es asumible por los centros, ni por las propias organizaciones de padres.

III.3. *Primeras experiencias*

Al igual que muchos descubrimientos científicos proceden de una mera casualidad en un momento concreto, como la manzana que le cae a Newton en mitad de la siesta bajo un árbol, en el mundo educativo hay hechos puntuales que le dan un giro completo al timón pedagógico de la sociedad.

Este es el caso de jornada continua que en Canarias se usó a finales de los 70 como remedio ante los desdobles necesarios por la falta de instalaciones. En Málaga, pasó algo similar, las obras de unos colegios obligaron a reorganizar los horarios con el resultado de esta jornada única, que acabaría por imponerse en toda la Comunidad Autónoma andaluza.

Pero vayamos por partes. Como acabamos de señalar, los canarios fueron los pioneros en el desarrollo de este modelo temporal. La chispa que prendió la mecha fue esa carencia de infraestructuras, pero la fortaleza y cohesión de un profesorado especialmente activo (con presencia en la política local y en los medios de comunicación) se encargó de mantener viva la llama hasta sus últimas consecuencias. En este sentido, fue crucial el papel del Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de Canarias (STEC), aunque también respaldaban la iniciativa otras formaciones como ANPE y grupos de padres a los que convencieron, porque otros no eran partidarios.

El caso es que este corporativismo unido a la debilidad de la escuela privada, a algunos argumentos de corte social y nacionalista en un entorno periférico -cuasi colonial- formó el explosivo cóctel que se le atragantó al Gobierno canario. La Administración competente no supo asimilar esta situación y acabó cediendo, tras un proceso crispado. Como resultado de estas tensiones muchas asociaciones de padres se separaron de las federaciones a las que pertenecían y el personal laboral de los centros, que estaba en contra de la jornada continua por el peligro de la pérdida de empleos en los servicios de limpieza, comedor y demás, tuvo que confirmar, más tarde, que efectivamente la medida llevaría al paro a varios trabajadores.

En Andalucía, la postura de la Administración fue distinta. Se quiso aprovechar la experiencia canaria, de manera que se evitó la crispación, al agilizar los trámites para el cambio de jornada. Así, se organizó un modelo con mañanas curriculares y tardes para actividades extraescolares, con el fin de eludir los centros vacíos durante las jornadas vespertinas, como había sucedido en el proceso insular. En la Comunidad andaluza también llevaron la iniciativa los sindicatos, especialmente el de Comisiones Obreras en Málaga, pero esta vez los padres opusieron menos resistencia que en Canarias.

Precisamente, por el papel de los progenitores, es muy significativo el ejemplo de Toledo. En la ciudad del Tajo, la demanda de la jornada continua fue asumida inicialmente por los padres y seguida con agrado por los docentes. Todo empezó porque un centro asumió este tipo de horario, con el fin de facilitar la conciliación de la vida familiar y laboral de muchas madres trabajadoras. En el resto de barrios también pi-

dieron esta medida y como no se lograba optaron por la desobediencia civil. Los padres se llevaban a los niños al final de la mañana y no los volvían a llevar por la tarde. Esta situación contaba con el beneplácito de los profesores que, eso sí, para evitar faltas disciplinarias permanecían en aulas vacías durante el horario establecido.

Al final, la presión surtió efecto y la Administración cedió. Además, esta decisión sirvió para descongestionar los comedores escolares, que estaban desbordados, ya que Toledo había sido elegida como capital de la Comunidad castellano manchega y eso hizo que la ciudad se llenase de jóvenes funcionarios con hijos.

Como vemos, en cada ciudad o región las circunstancias son distintas y la llegada a la jornada continua se puede hacer por caminos diversos. Por eso, también merece una mención el caso de Alcalá de Henares (Madrid), donde la iniciativa la tuvo un centro privado concertado, de carácter religioso, que reorganizó su horario con una jornada única matinal y un amplio abanico de actividades extraescolares para las tardes.

La experiencia fue tan agradable que las autoridades educativas locales, los padres del municipio y los directores de otros centros coincidieron en la conveniencia de trasladarla a otros colegios. Sin embargo, como las competencias eran autonómicas y la Consejería de Educación se mostraba reticente, ya que se sentaba un precedente para el resto de la región, una vez más asistimos a episodios de desobediencia civil. Es decir, familias que dejaban a los niños en casa por las tardes, cuando debían llevarlos a clase. Además, se multiplicaron las solicitudes de matrícula en los centros concertados que tenían jornada continua. Por fin, la Administración tuvo que rendirse ante la gran presión social.

A partir de estos ensayos, en otras Comunidades se fue imponiendo la jornada continua que, en la actualidad, es mayoritaria. De cualquier modo, los procesos posteriores no fueron tan tensos como los de los pioneros.

IV. Dos caminos distintos ante el mismo problema

Como decíamos al principio, tanto España como Francia apostaron, desde los tiempos del Liberalismo, por la jornada escolar partida. Posteriormente, a finales del siglo XX, ambos países deciden reflexionar sobre este modelo de organización temporal que, hasta ese momento, se consideraba inamovible, por el propio peso de la tradición.

Sin embargo, como consecuencia de ese replanteamiento, impulsado por una sociedad moderna y en un contexto histórico distinto, las alternativas elegidas por galos y españoles son distintas. Mientras que los primeros optan por mantener la jornada partida con matices (descansos entre semana), los segundos se inclinan por rechazarla poco a poco, extendiéndose un modelo distinto, adaptado a las nuevas necesidades de la sociedad. De hecho, en nuestro país, el rechazo a esa imposición histórica da lugar a una ruptura radical, imponiendo un formato totalmente distinto.

En ambos casos, el papel jugado por los agentes sociales ha sido distinto. Mientras que en Francia los maestros, padres, alumnos y administración han trabajado conjuntamente para resolver esta transición, en España, sin duda, el protagonismo lo han tomado los sindicatos de profesores, mucho mejor organizados que las asociaciones de padres. Los docentes españoles se han aprovechado de su fortaleza estructural para imponer sus propios criterios ante una Administración neutra y unos progenitores volubles. Así, se han ratificado decisiones en función de los intereses de esos profesionales, y sin pensar en los estudiantes.

En este sentido, en España, lejos de tomar como referencia el modelo francés, como sí se hizo en otras circunstancias anteriores relacionadas con las políticas educativas, toman como ejemplo el modelo alemán de organización temporal de la enseñanza. Sin embargo, esta apuesta no es del todo real, ya que se adquieren los planteamientos que interesan del sistema germano, pero no su esencia. Por ejemplo, las actividades complementarias en Alemania son tan relevantes como las otras materias, mientras que en España se trata de un *relleno legal*.

Referencias bibliográficas

- BARTOLOMEIS, de F.: *La escuela de jornada completa*, Madrid, Siglo XXI, 1978.
- CARBONEL, J.: «¿Más días lectivos?», *Cuadernos de pedagogía*, 226 (2000).
- CARIDE GÓMEZ, J.M.: «El estado de la cuestión», *Cuadernos de Pedagogía*, 221 (1994) 68-69.
- CARIDE GÓMEZ, J. A. y MEIRA CARTEIA, P.: «Los tiempos del tiempo educativo», *Cuadernos de pedagogía*, 349 (2005) 48-52.
- ESCOLANO, A.: *Tiempos y espacios para la escuela*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2000.
- ESCOLANO, A.: «Tiempo y educación. La formación del cronosistema. Horario en la escuela elemental (1825-1931)», *Revista de Educación. Europa y la educación*, 201 (1993) 127-166.
- FERMOSO, P.: *El tiempo educativo y escolar. Estudio interdisciplinar*, Barcelona. Promociones y publicaciones universitarias (PPU), 1993.
- FERNANDEZ ENGUITA, M.: *La jornada escolar*, Barcelona, Ariel, 2001.
- GONZÁLEZ ASCANIO, E. y LUENGO HORCAJO, F.: «Obligados a reflexionar. La jornada continua en Canarias», *Revista trabajadores de la enseñanza*, 153 (1994) 9-13.
- LAVARA, E.: *Tiempo y educación. Organización escolar*, Madrid, Compi, 1968.
- LÁZARO, A.: «Aspectos organizativos y didácticos de la temporalización escolar», *Bordón*, 217 (1977) 93-105.
- MARRERO MORALES, M.: «Las razones de la jornada continua», *Cuadernos de Pedagogía*, 221 (1994) 70-71.

- MARTÍN, L. y CARDOSO, H.: «Hacia un modelo de jornada escolar. Apuntes para una reflexión», *Revista trabajadores de la enseñanza*, 153 (1994) 6-7.
- MEDRANO, C.: «A favor de la jornada continua», *Cuadernos de pedagogía*, 165 (1988) 35-38.
- MONOGRÁFICO. PERIÓDICO EL PAÍS.: «Jornada Continua» *El País*, nº 440, martes, 28 de Enero (1992).
- PENIN, R.: *Du temps á ménager: quels rythmes de vie pour les enfants et les jeunes?*, France, Milan Éditions, 1998.
- PEREYRA, M. A.: «En el comienzo de una nueva época.», *Cuadernos de pedagogía*, 349 (2005) 53-60.
- PEREYRA, M. A.: «Las dudas de la jornada continua», *Cuadernos de Pedagogía*, 221 (1994) 72-73.
- PEREYRA, M. A.: «La jornada escolar en Europa», *Cuadernos de pedagogía*, 206 (1992) 14-20.
- PEREYRA, M. A.: «La construcción social del tiempo escolar.», *Cuadernos de pedagogía*, 206 (1992) 8-12.
- RAULIN, D.: *Les programmes scolaires: des disciplines souveraines au socle común*, France, Retz, 2006.
- ROLDÁN, H.: «La jornada escolar en Andalucía», *Revista Trabajadores de la Enseñanza*, 153 (1994) 16-18.
- SUE, R. y CACCIA, M. F.: *Autres temps, autre école: impacts et enjeux des rytmes scolaires*, France, Retz, 2005.
- VIÑAO FRAGO, A.: *Tiempos escolares, tiempos sociales*, Barcelona, Ariel. 1998.

FRANCIA EN EL PUNTO DE MIRA: EL MATERIAL CIENTÍFICO PARA LA ENSEÑANZA DE LA FÍSICA Y QUÍMICA EN LOS INSTITUTOS DE SEGUNDA ENSEÑANZA A PARTIR DEL PLAN DE 1845¹

José Damián López Martínez

E-mail: damian@um.es

(Universidad de Murcia)

La ciencia francesa en el siglo XIX

Francia, como muestra José Manuel Sánchez Ron, fue una adelantada en lo que a la institucionalización de la ciencia se refiere. Durante el siglo XVIII se crearon una serie de centros educativos de alto nivel científico y técnico: *École des Ponts et Chaussées* (1715), *École Royale du Génie* (1748), *École des Mines* (1783) o *École Polytechnique* (1794). Cuando comenzaba el siglo XIX, la ciencia francesa se hallaba en una posición de privilegio y así lo atestiguaba Justus Liebig cuando se trasladó a París para estudiar con Joseph Louis Gay-Lussac o William Thomson, que también fue a esa ciudad para ampliar estudios: *el lunes Biot me presentó a Regnault... y vi una gran cantidad de cosas espléndidas, de las que aquí hay una gran abundancia, ya que el gobierno les da mucho dinero para aparatos destinados a experimentos populares e ilustraciones históricas en sus clases*².

Instituciones como la Sorbona, la *École Normale Supérieure*, el *Collège de France*, la *École Centrale des Arts et Manufactures*, el *Muséum d'Histoire Naturelle*, el *Observatoire*, etc., gozaban de un gran prestigio. Científicos como Berthollet, Ampère, Dulong, Regnault, Thenard, Arago, Fizeau, Biot y Foucault, entre otros, destacaban por sus trabajos de investigación.

El centralismo administrativo francés, el descuido en el desarrollo de las ciencias aplicadas o el escaso papel que desempeñaba la investigación en las universidades, son algunos de los hechos que pueden explicar el posterior declive francés, aunque Francia continuará siendo una de las naciones líderes en la ciencia mundial³.

Las ciencias experimentales en la segunda enseñanza francesa

En Francia, como ocurrirá posteriormente en nuestro país, la reglamentación sobre la instrucción pública fue hasta 1852, como afirma Bruno Belhoste⁴, esencialmente obra del *Conseil de l'Université* (*Commission de l'instruction publique* y *Conseil royal de l'instruction publique* serán otras de sus denominaciones). Es decir, la influencia del modelo universitario estaba presente en todo lo relacionado con la educación secundaria.

Según Belhoste, la enseñanza secundaria francesa en la primera mitad del siglo XIX, desde la perspectiva de la universidad, se organizaba en círculos concéntricos: los *collèges royaux* –nombre dado a los *lycées* entre 1815 y 1848– de París, los *collèges royaux* de provincia (32 en 1815 y 51 en 1848) que se adaptan más o menos al modelo parisino, y los *collèges communaux* –unos 300– financiados por los municipios, donde la enseñanza de las ciencias, cuando no era ignorada, tenía un nivel inferior al prescrito por los textos oficiales y en los que –junto a los estudios clásicos– se plantea una enseñanza especial sin latín que comprende algunas enseñanzas científicas. Por último, el cuarto círculo corresponde a las instituciones e internados privados. A partir de la segunda mitad del siglo se pasó de un régimen descentralizado a otro más uniforme y centralizado que exige una máquina burocrática compleja y diversificada, disminuyendo el poder otorgado al *Conseil de l'Université*⁵.

La ley de 1 de mayo de 1802, con la participación activa del químico Antoine François Fourcroy, creó los *lycées*. Según Belhoste, en el plan de estudios –inspirado en el de las antiguas escuelas militares–, la enseñanza de las ciencias experimentales estaba relegada ante el lugar estelar ocupado por los estudios clásicos. Las ciencias experimentales eran disciplinas accesorias, auxiliares. Las reformas sucesivas introducidas en el plan de estudios en 1809 y 1814 acentuaron el predominio de los estudios clásicos. En la educación científica resulta evidente la hegemonía de las matemáticas debido a la influencia de Poisson (Siméon Denis Poisson, 1781-1840, matemático, astrónomo y físico que fue alumno de Lagrange y Laplace en *l'École Polytechnique*, donde comenzó su actividad docente), al menos hasta la década de los años 40, fecha donde se hizo notar la presencia de Thenard (Louis-Jacques Thenard, 1777-1857, químico, miembro del Colegio de Francia, decano de la Facultad de Ciencias y canciller de la Universidad de París) y su repercusión en los programas, en la formación de los profesores de ciencias experimentales y en la dotación de medios para proporcionar una enseñanza experimental de las materias científicas.

La ausencia en el examen de admisión a la *École polytechnique* de contenidos científicos influyó notablemente en la situación de la enseñanza de estas materias. Debido a ese papel determinante otorgado a los exámenes (concurso general, bachillerato, acceso a la Escuela Politécnica), las enseñanzas de matemáticas y de ciencias físico-naturales se dotaron de programas oficiales. El estatuto de 1821 dio un papel eminente a la enseñanza de las materias clásicas; sin embargo, la introducción en el examen de bachillerato de letras de contenidos científicos favoreció la enseñanza de estas disciplinas. Posteriormente, la enseñanza científica se extenderá en los centros parisinos

y en algunos provinciales, aunque la llegada al ministerio de Cousin en 1840, supuso una vuelta atrás.

Los ataques contra la dictadura de los estudios puramente clásicos se multiplicaron después del abandono de la reforma Cousin de 1840. Una de las cuestiones debatidas era la de la enseñanza profesional dada la orientación teórico-clásica de los proyectos de ley de Villemain de 1841 y 1844. Las críticas se realizaron tanto en Francia como en España, apoyando las tesis del catedrático de economía política Mr. Blanqui, contraria a la orientación clásica y literaria, en la discusión sobre el particular mantenida con Giraud en la Academia de Ciencias Morales y Políticas francesa tras la presentación de una memoria titulada *Desacuerdo de la enseñanza pública con las necesidades públicas*⁶.

En febrero de 1843 se publicaba el nuevo programa de ciencias físicas para la clase de filosofía, adoptado por iniciativa de Louis-Jacques Thenard. Era más ambicioso y tuvo en cuenta el esfuerzo llevado a cabo para equipar los gabinetes y laboratorios de los *collèges*. A la vuelta de Salvandy al ministerio en 1845, convencido de la necesidad de desarrollar las enseñanzas científicas en vista de sus aplicaciones, emprendió una reforma importante de la enseñanza secundaria. El informe de Jean-Baptiste Dumas proponía la creación de tres itinerarios: colegios literarios para seguir el bachillerato de letras, científicos para seguir el bachillerato de ciencias, y escuelas preparatorias para los aspirantes a las escuelas especiales. Con la influencia de Dumas se preparó el programa de reforma que desembocará en la de Fortoul (1852), la reforma de la bifurcación: una sección de letras –con una modesta enseñanza científica–, sancionada por un bachillerato de letras, y una sección de ciencias, sancionada por otro de ciencias, para atraer a los alumnos que irán a las carreras especiales y comerciales y a los que no van a seguir otros estudios, y a los alumnos que irán a las carreras especiales y que se orientarán hacia la enseñanza preparatoria. La enseñanza debía tener un carácter práctico y el carácter experimental era subrayado en las instrucciones dadas por Dumas⁷.

La física y química en el Plan de 1845

En España, el plan de 1845 instituye la segunda enseñanza como uno de los símbolos del modelo educativo liberal y supondrá su plena consolidación legal como nivel educativo. Como afirma Manuel de Puelles, para consolidar su predominio social la burguesía española impulsó la nueva enseñanza secundaria, aunque ello se hizo en detrimento de la instrucción primaria⁸. El alumnado de los institutos pertenecía a la clase social acomodada y residía en el medio urbano. Los datos sobre los que cursaban la segunda enseñanza en la España de mediados del siglo XIX nos informan de que sólo alcanzó entre el 3 y el 6 % del total de jóvenes del sexo masculino entre 10 y 15 años, lo que indica la debilidad cuantitativa de la burguesía o clases medias españolas.

Entre los años 1835 a 1849 se crearon hasta 59 institutos de los que más de la mitad fueron consecuencia de dicho plan de estudios, obra del entonces Jefe de la

Sección de Instrucción Pública del Ministerio de la Gobernación, Antonio Gil de Zárate⁹ y de sus colaboradores Revilla y Guillén¹⁰. La centralización política y administrativa en España hizo que todas las decisiones relativas a la creación, organización, planes de estudio y legislación básica se tomaran, con carácter uniforme para todo el país, por el gobierno de la nación.

Con el plan de 1845, los estudios de segunda enseñanza se dividían dos períodos: elemental y de ampliación. La enseñanza elemental constaba de cinco años y la de ampliación, que preparaba para el estudio de ciertas carreras, se dividía en dos secciones, Letras y Ciencias. La segunda enseñanza elemental y la de ampliación constituían la Facultad de Filosofía. En el quinto año se estableció la asignatura *Elementos de física con algunas nociones de química*. Una R.O. de 30 de julio de 1846 modificaba el plan de estudios en la enseñanza elemental incluyendo *Elementos de física experimental y nociones de química*. Inicialmente, su vinculación universitaria marcaría indeleblemente, como dice Raimundo Cuesta, para bien y para mal, las formas de enseñar y aprender en el bachillerato durante el largo trayecto del modo de educación tradicional-elitista¹¹.

Como comentaba Gil de Zárate, una de las dificultades que ofrecía el nuevo plan de estudios para el profesorado *era el conocimiento de los límites y de la verdadera índole de sus respectivas enseñanzas. La mayor parte les dieron en principio más latitud de la que convenía, haciendo explicaciones más propias de facultad que de instituto*. No era fácil formar buenos programas para las asignaturas del bachillerato, de forma que, tras solicitar la colaboración a los catedráticos universitarios, y dado que éstos mostraban mayoritariamente *que ignoraban hasta la forma que debía darse a un programa, y casi todos pecaban por remontarse más de lo conveniente*¹², la confección de los programas fue una de las tareas que tuvo que afrontar la propia Dirección General.

El 24 de febrero de 1843 se publicaban los programas de física y de química en el primer año de filosofía en los *collèges royaux* franceses¹³. En agosto de 1846 se publicaban en España los programas para las asignaturas a los que los profesores debían sujetarse *siguiéndolos con fidelidad, no sólo para que la enseñanza sea uniforme, sino también con el objeto de que sus lecciones se concreten a lo que debe comprender cada curso*¹⁴. Si comparamos los contenidos de dichos programas, la similitud es evidente, aunque se observa un mayor grado de actualización en los contenidos franceses que en los españoles. El programa correspondiente a las *Nociones de química* era casi idéntico.

Otra cuestión problemática fue la relacionada con los manuales o libros de texto. En palabras de Gil de Zárate, *lo que más retardó los buenos resultados de la reforma, fue la total carencia de obras de texto acomodadas al nuevo sistema y a los programas... La mayor parte de los textos que los catedráticos se veían en precisión de adoptar, nada tenían que ver, ni con los programas, ni con sus explicaciones, encontrándose el alumno en un singular estado de indecisión...*¹⁵. En los primeros libros de texto utilizados en los institutos, que eran elegidos por los profesores de entre los comprendidos en las listas que publicaba el Gobierno, se puede observar, como afirma Antonio Moreno, una evidente influencia francesa, tanto porque los autores lo fueran como por la estructura y contenidos de

los libros escritos en castellano y por autores españoles. Estos libros difundidos a mediados del siglo XIX, se mantuvieron con pocas variaciones hasta finales de siglo, incluso con los mismos contenidos, lo que supuso un retraso en la incorporación de novedades científicas¹⁶.

| Libros de texto de Física y Química (Lista de 1846) | |
|---|--|
| Curso elemental de Física | Deguin. Traducido por Venancio González Valledor, 2ª edición |
| Curso de física | Beudant, traducido por Nicolás Arias |
| Curso de física | Desprez |
| Elementos de Física experimental | Pouillet, traducción de D. Pedro Vieta |
| Elementos de Química | Bouchardat, traducido por G. Lezma y J. Chávarri |
| Curso elemental de Química teórico y práctico | Koeppelin, traducido por R. Sáez Palacios de la 2ª edición. |
| Fuente: Boletín Oficial de Instrucción Pública, Tomo IX, 18, pp. 519-520. | |

Fuente: *Boletín Oficial de Instrucción Pública*, Tomo IX, 18, pp. 519-520.

Paulatinamente comenzaron a publicarse obras de autores españoles: Venancio González Valledor, Juan Chávarri, Manuel Rico, Mariano Santisteban, Manuel Fernández Figares, Miguel Ramos, Basilio Márquez Chaparro, etc., en las que también puede apreciarse la ascendencia francesa¹⁷. Además de los evidentes signos de tradicionalismo y falta de actualización, el excesivo volumen de los contenidos era una característica generalizada en casi todos los manuales.

El material científico para la enseñanza de las ciencias en Francia

Los descubrimientos científicos en el campo de la física o de la química, como dice Paolo Brenni¹⁸, dieron lugar a nuevos aparatos de medida, de investigación y de uso didáctico y profesional. Gracias al desarrollo industrial, a la difusión de la actividad científica, al desarrollo del sistema educativo en todos los niveles, a la creciente cualificación técnica exigida en numerosas profesiones, y a la creación de nuevos observatorios astronómicos y meteorológicos, la necesidad de instrumentos científicos aumentó considerablemente. Lógicamente, también se incrementó el número de constructores de instrumentos científicos.

La transformación comenzó con la Revolución, con la actividad científica del *Conservatoire des Arts et Métiers* o del *Bureau des Longitudes*, organismos que impulsaron la actividad científica y la invención y producción de nuevas máquinas e instrumentos. Las exposiciones nacionales también estimularon la actividad de los constructores. En definitiva, el éxito de la ciencia francesa contribuyó al desarrollo de la industria de los instrumentos. Los nombres de algunos constructores estaban unidos al de los científicos para los que trabajaron: Gambey lo hizo para Arago, Soleil para Biot, Fresnel y Babinet, y Breguet para Fizeau¹⁹. Algunos de los constructores de aparatos e instrumentos franceses, además de los ya mencionados, eran: Louis Joseph Deleuil

(1794-1862), Paul Etienne Lenoir (1776-1827), Nicolas Fortín (1750-1831), Henri Prudence Gambey (1787-1847), Robert Aglaé Cauchois (1776-1845) y Jean Baptiste François Soleil, (1798-1878), entre otros. El período de oro de la industria de precisión francesa se centró entre 1830 y 1880 aproximadamente.

Posteriormente, la industria alemana recogerá el testigo (Carl Zeiss, Leybold, Max Khol, etc.). Los constructores franceses, a pesar de seguir produciendo instrumentos de calidad, desde el punto de vista comercial sufrieron una competencia fortísima por parte de los alemanes.

La preocupación por impulsar la enseñanza de las ciencias físicas en los *collèges royaux* manifestada por la universidad desde 1819, y la creación de un bachillerato de ciencias para los alumnos que se dedicaran a la profesión de médico, incitaron al *Conseil royal de l'instruction publique* a adquirir instrumentos de física y publicar un catálogo indicativo. Los *collèges* debían tener un gabinete de física y un laboratorio de química, dedicando una partida presupuestaria para ello. Para facilitar al profesor de física la elección de instrumentos y aparatos, el Consejo elaboró un catálogo con los precios del instrumental y los nombres de los fabricantes de dichos aparatos. En dicho catálogo los aparatos designados como máquinas de precisión no eran absolutamente necesarios para las experiencias realizadas en los diferentes cursos aunque, si el centro se lo podía permitir económicamente, podían dedicarse a las investigaciones del profesorado y contribuir así al progreso de las ciencias.

El 16 de enero de 1821 se publicaba el catálogo de instrumentos de física formado por casi un centenar de aparatos. Una muestra de algunos de ellos, precios y fabricantes viene en la tabla siguiente:

| Aparato | Precio en francos | Fabricante |
|-----------------------|-------------------|-----------------|
| Máquina de Atwood | 650 | Pixii |
| Tubo de Mariotte | 12 | Frecot |
| Higrómetro | 100 | Fortin o Rocher |
| Goniómetro | 300 | Gambey |
| Telescopio de Grègory | 400 | Lerebours |
| Microscopio compuesto | 200 | Soleil |

Se incluía también material para los laboratorios de química, que sería completado en agosto de 1821, y que estaba integrado por material fungible, de vidrio, etc. A partir de esta fecha, los gabinetes de física de los *collèges royaux* se equiparon paulatinamente.

A pesar de su carácter experimental, la enseñanza de las ciencias físicas era fundamentalmente expositiva reduciéndose la experimentación a la descripción de los aparatos con los que el profesor realizaba demostraciones de cátedra.

Con Louis-Jacques Thenard como responsable, en la década 1830-40, de la enseñanza de las ciencias físicas en el *Conseil royal de instruction publique*, se fomentó la compra de instrumentos. La adopción de un programa ambicioso de física incitó al Consejo a llevar a cabo una política de equipamiento de los gabinetes de física.

En diciembre de 1842 se publicaba el catálogo de instrumentos de física para los *collèges*, que reemplazaba el de 1821. El catálogo -170 aparatos- agrupaba el instrumental en varias áreas: Mecánica y gravedad (29 aparatos), Acciones moleculares (5), Calor (30), Magnetismo (4), Electricidad (23), Galvanismo (17), Acústica (25), Luz (34) e instrumentos de precisión (3). El precio total del instrumental era de 10.000 francos. Las compras se centralizaban en París y los inventarios de los gabinetes eran controlados regularmente por la administración central.

Otra lista de instrumentos y productos químicos, publicada en enero de 1843, reemplazó a la de agosto de 1821 y completó la de física. El precio total era, en este caso, de 2.973,32 francos.

El material científico de los institutos españoles: Francia como modelo a seguir

Basándonos en los datos que aporta el *Boletín Oficial de Instrucción Pública* (1841-1847), dirigido por Javier de Quinto, miembro del Consejo de Instrucción Pública, el 15 de septiembre de 1846 publicaba una Circular del Director General de Instrucción Pública desde ese año a 1850, Antonio Gil de Zárate, dirigida a las Juntas Inspectoras de los institutos, *previniendo que los Institutos se provean de los instrumentos necesarios para la explicación de las ciencias físicas y naturales*²⁰. La circular expresaba que:

en vano sería haber creado institutos de segunda enseñanza si no se les proveyesen de todos los medios materiales necesarios para que las lecciones sean tan provechosas como se debe desear, sobre todo, en las ciencias físicas y naturales, que no sólo requieren explicaciones verbales sino también el examen de los objetos, y los experimentos y manipulaciones indispensables para la cabal inteligencia de las materias.

Además, el profesorado no debía limitarse a la mera enseñanza de esas materias sino que debía realizar sus propias investigaciones científicas, que *se dediquen a útiles trabajos y aspiren a que su nombre suene entre los que procuran adelantos a esta parte de los conocimientos humanos*. Algo, que como hemos visto, también era uno de los objetivos establecidos en Francia.

Por los datos con que contaba la Dirección de Instrucción Pública sobre los institutos puede decirse que, salvo algunas excepciones, carecían de instrumentos y aparatos siendo indispensable su adquisición. Para ello debían prestar su colaboración económica las Juntas inspectoras y las Diputaciones provinciales. La Circular informaba de dos catálogos con los aparatos que debía tener una cátedra de física experimental y un laboratorio de química tomando como base los catálogos del fabricante Jean-Noel Lerebours (1762-1840)²¹, *maquinista que ejecuta los instrumentos con más solidez y perfección, aunque los precios son por lo mismo más subidos* y de Nicolas Constant Pixii (1766-1861) y su hijo Hippolyte (1808-1835), *que presenta más baratura, si bien sus objetos*

no suelen ser de construcción tan perfecta, sirviendo para las demostraciones en la cátedra, pero no tanto para los experimentos y trabajos científicos, que, según hemos dicho, también debían realizar los profesores de la segunda enseñanza.

Gil de Zárate se educó en Madrid y en París, estudiando ciencias físicas y exactas, por lo que conocería el material científico para la enseñanza de estas materias. En la mencionada Circular se informaba de algunos utensilios de química que se podían adquirir en España y del precio, en francos, para el instrumental de física (9.531 francos) y del de química (6.448,26). El material de física incluía aparatos e instrumentos para utilizar en cada una de las partes objeto de estudio de la física experimental (mecánica, hidrostática, calor, electricidad, magnetismo, acústica, óptica). El instrumental de química estaba formado esencialmente por material de vidrio, alambiques, crisoles, morteros, etc.

La elección de estas firmas de fabricantes de instrumental científico francesas se debe, como hemos dicho, a que durante buena parte del siglo XIX Francia era el país donde la fabricación de este tipo de material tuvo una industria importante y con productos de calidad.

Una Real Orden publicada en el *Boletín Oficial de Instrucción Pública* de 15 de noviembre de 1846 daba cuenta del expediente instruido para *proveer a las universidades del reino de los instrumentos y aparatos de física y química que les faltan, a fin de dar a la enseñanza de estas ciencias toda la extensión que requiere el plan de estudios vigente*. Se informaba de que se procedería inmediatamente a la adquisición del instrumental dentro y fuera de España por medio de *contratas hechas con uno o más de los principales constructores*. Para tal fin se desplazaron a París el propio Gil de Zárate y Juan Chávarri -catedrático de Física de la Universidad Central-, siendo asesorados por Mateo Orfila²², Decano de la Facultad de Medicina de París. A tal fin se destinaba en principio *de 20 a 30.000 reales mensuales hasta el completo pago de las adquisiciones*. Ello se tradujo en una rebaja sustancial en los precios de distintas casas comerciales²³.

En 1847 se configuró el material científico con el que debía contar un instituto a través del *catálogo-modelo de los instrumentos de Física y Química necesarios para las demostraciones en las cátedras de los Institutos provinciales de segunda enseñanza* (Real Orden de 10 de abril de 1847). En esta disposición se advierte de la

necesidad de que los Institutos se provean cuanto antes de los instrumentos que les faltan para la enseñanza de la Física, hizo circular por la Dirección general de Instrucción Pública en 15 de septiembre último, los catálogos que debían servir de modelo para la formación de los Gabinetes y Laboratorios... Posteriormente, los contratos celebrados para proveer a las Universidades de los mismos instrumentos han hecho ver, que es dable encontrarlos a menos costa sin perjudicar a su bondad y sólida construcción; y unido esto a que para la extensión que ha de tener la enseñanza en los institutos, no son precisos muchos de los aparatos que en aquellos catálogos se incluían, sobre todo en lo relativo a la Química, reducida a meras nociones en dichos Establecimientos, resulta que se pueden proporcionar nuevas economías a las provincias que los sostienen²⁴.

El catálogo incluía 156 aparatos, de ellos 116 eran para la enseñanza de la física y 40 para la de química, con un valor de 5.000 y 600 francos respectivamente. El material de química estaba prácticamente formado por material fungible: retortas, embudos, crisoles, copas para precipitados, etc., y el destinado a los gabinetes de física contaba fundamentalmente con aparatos e instrumentos para demostrar y confirmar principios y leyes relacionados con las distintas partes de esta disciplina.

Si comparamos el catálogo de 1847 con el de 1846 se observa la disminución en el número de aparatos e instrumentos de física: en el de 1847 figuraban 116 frente a los 153 aparatos en el de 1846. También en los de química la rebaja es drástica: 40 en el de 1847 y 133 en el de 1846. Si comparamos el catálogo francés de 1842 y el español de 1847, se reduce el material de óptica (10 aparatos en el español y 34 en el francés), acústica (3 en el español y 25 en el francés), magnetismo y galvanismo (9 en el español y 21 en el francés), calor y meteorología (14 en el español y 30 en el francés de 1842). Respecto a electricidad, aparecen 23 en el francés y 30 en español, y si agrupamos los de mecánica, hidrostática, hidrodinámica, acciones moleculares, neumática y compresión del aire, son 48 en el español frente a los 34 de mecánica, gravedad y acciones moleculares en el francés.

La situación económica de los institutos fue uno de los aspectos que influyó notablemente en la adquisición de material científico. Las rentas de estos centros procedían de las familias de los alumnos, de los establecimientos docentes suprimidos –colegios de humanidades, escuelas de latinidad y gramática–, de fundaciones privadas, de los presupuestos de las diputaciones provinciales o, en el caso de los institutos locales, de los municipios correspondientes, y, principalmente, de bienes desamortizados –propiedades urbanas y rústicas– cuya propiedad se les adscribía. Los directores de los institutos debían cotejar con el catálogo-modelo el material que ya tenían en los centros, no procediendo a la compra sin tener la autorización correspondiente. Cuando se tuvieran fondos económicos, la Junta inspectora, oído el profesor de física, debía elaborar un presupuesto al que habría que añadir un diez por ciento para gastos. Una vez aprobado este presupuesto y librado el dinero, era la Dirección general de Instrucción Pública la que se encargaba de la adquisición de los aparatos.

Este material podemos considerarlo como punto de partida en la dotación de los gabinetes y laboratorios de física y química de los institutos, aunque en algunos casos parte del instrumental se encontraba ya en los centros universitarios que les precedieron²⁵.

Gil de Zárate comentaba que si alguien hubiera afirmado, sólo unos años antes, que existirían *gabinetes de física y laboratorios de química perfectamente surtidos... esto que hubiera entonces parecido un sueño vano, se ha realizado, existe hoy, se palpa, y está produciendo frutos sazonados*. Según los datos que aporta, quizá algo optimistas, relativos al material científico de los institutos en 1852, la mayoría disponía de numerosos instrumentos y aparatos para la enseñanza de la física y nociones de química²⁶.

Los institutos, en general, fueron paulatinamente adquiriendo dicho material científico para la enseñanza de las ciencias experimentales²⁷. Aunque, en opinión del catedrático de Física y Química, Tomás Escriche, la elección no fue la adecuada:

Yo estoy profundamente convencido de que con unos pocos miles de pesetas, y aún de reales, si se me apura, puede tenerse un gabinete de Física mucho más útil y apropiado a las necesidades de la enseñanza, que esos suntuosos gabinetes, bello ideal de algunos, y que no se forman con pocos miles de duros. Yo me atrevo a preguntar si existe proporción entre el sacrificio pecuniario que supone la adquisición de un gran carrito de Ruhmkorff, de una magnífica máquina Gramme, de una soberbia locomotora, y la utilidad que a la enseñanza, sobre todo elemental, prestan estos objetos. La locomotora funcionará una vez en todo el curso, y el alumno apenas sacará más fruto que la pueril fruición de haber visto andar un pequeño tren (...) Resulta de esta desacertada elección, que catedráticos a cuya disposición se hallan gabinetes abundantemente provistos, que encantan y fascinan al visitante desconocedor de la materia, dan sus lecciones la mayor parte de los días sin aparatos; y cuando presentan algunos, se reduce todo muchas veces a una simple exhibición, porque ni hay tiempo, ni, aunque lo hubiera, reúne la cátedra condiciones para hacerlos funcionar o trabajar con ellos²⁸.

Al comenzar el siglo XX en muchos de los institutos -cuyo número no va a aumentar hasta 1926-, existía un instrumental rico y numeroso, bien es verdad que un tanto obsoleto. Macías Picavea comentaba que en las vitrinas de algunos institutos lucían *una serie de chirimbolos (que diría el socarrón de Valera), importados de París, quien de antemano nos los tiene prevenidos en calidad de articles pour Espagne, o sease bisutería de desecho. Son los eternos gabinetes de Física e Historia Natural, decoración egípcia del Instituto, y que sólo en verdad para tal efecto sirven²⁹.*

La tendencia dominante entre el profesorado era realizar demostraciones de cátedra como principal soporte práctico en las clases de ciencias. En este sentido, Edmundo Lozano, profesor de la Institución Libre de Enseñanza y del Museo Pedagógico, criticaba las colecciones de material de enseñanza por su incongruencia y su *presentación teatral, pintorescas panoplias de chirimbolos de juegos malabares; además, los diferentes artilugios que las constituyen son de naturaleza tan deleznable y frágil, que suelen quedar lisiados en la primera manipulación³⁰*. Otro catedrático innovador, José Estalella Graells, en la *Revista de Segunda Enseñanza*³¹ manifestaba sobre la utilización de este material para la realización de demostraciones de cátedra que *todos llevan el estigma del proceso mediante el cual se ha pretendido construir un objeto de elevado precio para los profesores de traje de etiqueta que, encerrados en su torre de marfil, tenían lastimarse los dedos por el contacto con la ruda realidad³²*. Bien es verdad, como reconocía el propio Estalella, que algunos aparatos estaban *perfectamente ideados y contruidos* y que tenían un gran valor histórico como *el tubo de Mariotte, el soporte de corrientes móviles de Ampère*. Aparatos que *efectivamente coadyuvaron a un estudio o a un descubrimiento deben, si se poseen, mostrarse a los alumnos, y si el gabinete los contuviese en gran número, cabría utilizarlos en un estudio en cierto modo histórico de la Física*. Estalella daba pie para destacar —como tratamos de hacerlo hoy— la importancia del estudio, catalogación, restauración y divulgación del material científico de los institutos de educación secundaria y su valiosa contribución a la creación de museos de ciencias o museos de educación³³.

Notas

¹ Esta comunicación se ha llevado a cabo gracias a la ayuda concedida por el MEC al proyecto de investigación SEJ2007-66165, cuyo investigador principal es Antonio Viñao Frago.

² SÁNCHEZ RON, José Manuel.: *El poder de la ciencia*, Barcelona, Crítica, 2007, p. 58.

³ *Ibidem*, pp. 57-65.

⁴ BELOSTHE, Bruno.: *Les sciences dans l'enseignement secondaire français. Textes officiels, t. I, 1789-1914*, París, INRP, Editions Économica, 1995, p. 17.

⁵ *Ibidem*, pp. 18-19.

⁶ *Boletín de Instrucción Pública*, t. IX, 1846, pp. 249-254. En su intervención, Blanqui manifestaba: «A medida que las necesidades del trabajo nacional reclaman una educación más industrial, la enseñanza permanece con más exclusivismo universitaria y literaria... enseñamos a nuestros hijos lo que se enseñaba en la edad media cuando la Francia estaba cubierta de monasterios y la universidad era presa del escolasticismo».

⁷ Véase BELOSTHE, Bruno.: *Les sciences dans l'enseignementn secondaire français*, ob. cit., pp. 27-30.

⁸ PUELLES BENÍTEZ, Manuel de.: *Estado y educación en la España liberal (1809-1857). Un sistema educativo nacional frustrado*, Barcelona, ediciones Pomares, 2004, pp. 266-267.

⁹ Antonio Gil de Zárate (1793-1861), liberal, anticlerical, exiliado, educado en Francia, fue nombrado Director general de instrucción pública cuando ya era jefe de la sección del mismo ramo el 13 de mayo de 1846 (*Boletín Oficial de Instrucción Pública* de 15 de mayo de 1846).

¹⁰ Véase al respecto VIÑAO FRAGO, Antonio.: *Política y educación en los orígenes de la España contemporánea*, Madrid, Siglo XXI, 1982.

¹¹ CUESTA, Raimundo y OTROS.: *Memoria de la educación, educación de la memoria. 1845-2008. IES Fray Luis de León, un instituto con mucha historia*, Catálogo, Salamanca, 2008, p. 9.

¹² GIL DE ZÁRATE, Antonio.: *De la Instrucción Pública en España*, t. II, Oviedo: Pentalfa ediciones, edición facsímil, p. 46.

¹³ BELHOSTE, Bruno.: *Les sciences dans l'enseignement secondaire française*, ob. cit, pp. 194-198.

¹⁴ *Boletín Oficial de Instrucción Pública*.: 1846, pp. 448-449. Programas para las asignaturas de filosofía, publicados por la Dirección general de instrucción pública, con arreglo a lo dispuesto en la real orden de 24 de julio de 1846.

¹⁵ GIL DE ZÁRATE, Antonio.: *De la Instrucción Pública en España*, t. II, ob. cit., p. 46.

¹⁶ MORENO GONZÁLEZ, Antonio.: «La física en los manuales escolares: un medio resistente a la renovación (1845-1900)», *Historia de la Educación*, 19, (2000), pp. 51-93.

¹⁷ LÓPEZ MARTÍNEZ, J. Damián.: *La enseñanza de la física y química en la educación secundaria en España en el primer tercio del siglo XX*, Tesis Doctoral. Universidad de Murcia, 1999.

¹⁸ BRENNI, Paolo.: «La industria de precisión en el siglo XIX. Una panorámica de los instrumentos, los constructores y el mercado en diferentes contextos nacionales», en BERTOMEU J. R. Y GARCÍA, A., *Abriendo las cajas negras. Colección de instrumentos de la Universidad de Valencia*, Valencia, 2002, pp. 53-71.

¹⁹ CHAMOUX, Henri.: «El inventario descriptivo sistemático de instrumentos científicos en los institutos y las universidades de Francia», en BERTOMEU J. R. y GARCÍA, A., ob. cit. pp. 153-166.

²⁰ *Boletín Oficial de Instrucción Pública*, 19, (1846), pp. 545-557.

²¹ La casa Lerebours se fundó en 1789, asociándose posteriormente con Marc François Louis Secretan (1804-1867) con el nombre comercial de Lerebours y Secretan. Una vez que se retiró Lerebours hijo de la actividad comercial, continuaría sólo Secretan (MARTÍN LATORRE, ROSA M^a.: «Los objetos de la ciencia» en VV.AA., *Objetos científicos no imaginados. Catálogo*, Bilbao, Gráficas Berriz, 2002, pp. 62-68.

²² Mateo Orfila (1787-1853), catedrático de Medicina legal de la Facultad de Medicina de París y de química, fue nombrado en 1831 decano, puesto en el que permaneció hasta 1848. Participó en la sección de estudios del *Conseil royal* en 1847, donde se estudiaba el nuevo estatuto para la enseñanza en los *collèges*.

²³ Ver GONZÁLEZ DE LASTRA, L. y MARTÍN LATORRE, R.: «La Universidad Central y sus instrumentos científicos. El origen y desarrollo de una colección (1837-1945)», en VV.AA.: *Instrumentos científicos para la enseñanza de la Física*, ob. cit., pp. 19-64.

²⁴ *Compilación legislativa de Instrucción Pública. Tomo III. Segunda enseñanza*, Madrid, Imprenta de For-tanet, 1879, p. 372.

²⁵ FAJARDO SPÍNOLA, F.: *Historia del Instituto de Canarias*. Santa Cruz de Tenerife, Consejería de Educación, Cultura y Deportes, 1995, pp. 101-103. El de Canarias, respecto a la Universidad de San Fernando, o el Gabinete de los Reales Estudios de San Isidro: SANTISTEBAN, M.: *Breve historia de los Gabinetes de Física y Química del Instituto de San Isidro de Madrid*, Madrid, Imprenta de la Viuda de Aguado, 1875, pp. 42-46.

²⁶ GIL DE ZÁRATE, A.: *De la Instrucción Pública en España*, t. II, ob. cit., p. 140 y pp. 80-139.

²⁷ Entre otros. ÁLVAREZ GARCÍA, M^a C.: *La enseñanza secundaria en Palencia durante el siglo XIX (1845-1901)*, Palencia: Imprenta provincial, 1997. BARTOLOMÉ MARTÍNEZ, B.: «Los orígenes y primeros años del Instituto Antonio Machado de Soria (1841-1881)», *Celtiberia*, 77-78, Soria, (1989), pp. 157-188. CORBIN FERRER, J. L.: *Monografía histórica del Instituto de Enseñanza Media "Luis Vives" de Valencia*, Valencia, Publicaciones del Archivo Municipal, 1979. ESTEVE GONZÁLEZ, M. A.: *La enseñanza en Alicante durante el siglo XIX*, Alicante, Diputación de Alicante, 1991. GARCÍA HOURCADE, J. L. y OTROS.: «EL Gabinete de Física en el Instituto de Segovia en el siglo XIX», en ESTEBAN PIÑERO, M. Y OTROS (Coord.): *Estudios sobre Historia de la Ciencia y de la Técnica*, vol. II, Junta de Castilla y León, 1988, pp. 519-527. GARCÍA MARTÍN, B.: *La enseñanza media en Salamanca. De las Escuelas menores al I.B. «Fray Luis de León»*, Salamanca, Imprenta Calatrava, 1988. I. B. FRAY LUIS DE LEÓN.: *150 años de las enseñanzas medias. La enseñanza ayer y hoy*, Salamanca, 1995. JIMÉNEZ MADRID, R. (Coord.): *El Instituto Alfonso X El Sabio: 150 años de historia*, Murcia, editora regional, 1987.

JIMÉNEZ TRUJILLO, J. F. y BURGOS MADROÑERO, M. (1994).: *Los Institutos de Bachillerato de Málaga (1846-1900)*, Málaga: Junta de Andalucía. LEAL MARTÍNEZ, F. (Coord.): *150 aniversario del Instituto de Bachillerato de Almería. Actas. I. B. Nicolás Salmerón y Alonso, 1845-1995*, Almería: Instituto de estudios almerienses, 1995. LÓPEZ, J. DAMIÁN Y DELGADO, M^a ÁNGELES, *El material científico del Instituto Local de Lorca (1864-1883)*, en prensa. MADARIAGA, B. y VALBUENA, C.: *El Instituto de Santander. Estudio y documentos*, Santander: Instituto Cultural de Cantabria, Diputación Provincial de Santander, 1971. OLÓRIZ SERRA, J.: *Política i educació. L'Institut de Segon Ensenyament de Girona 1845-1900*, Tesis doctoral, Universidad de Gerona, 1999, p. 296. RECASENS COMAS, J. M^a y SÁNCHEZ REAL, J.: *El Instituto de Enseñanza Media «Antonio Martí y Franqués» de Tarragona, (1845-1965)*, Tarragona: Instituto de Enseñanza Media «Antonio Martí y Franqués», 1969. SÁNCHEZ PASCUA, F.: *Política y educación. Incidencias en el Instituto de Segunda Enseñanza de Badajoz (1845-1900)*, Universidad de Extremadura, 1985. REYES SOTO, J.: *Segunda enseñanza en Andalucía: Orígenes y consolidación*, Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 1989. VÁZQUEZ ALONSO, A.: «Arqueología científica en el Instituto balear: Mecánica y fluidos», *Revista de Ciència (IEB)*, 13, 1993, pp. 67-80. Véase también *Anuario histórico-estadístico-administrativo de Instrucción Pública*: Madrid, Imprenta Nacional, 1873, pp. 31-54 y 97-121.

²⁸ ESCRICHE MIEG, Tomás.: «La Física y su enseñanza. I», *Crónica científica*, t. XI, 258, (1888), pp. 323-324.

²⁹ MACÍAS PICAVEA, Ricardo.: *El problema nacional*, Madrid, Librería general de Victoriano Suárez, 1899, p. 126.

³⁰ LOZANO CUEVAS, Edmundo.: «El laboratorio y el gabinete de Física en la escuela», *B.I.L.E.*, XXXVI, (1912), pp. 321-326. (referencia en p. 321).

³¹ ESTALELLA GRAELLS, José.: «La simplificación del material escolar de Física y Química», *Revista de Segunda Enseñanza*, 18, (1925), pp. 563-588.

³² ESTALELLA GRAELLS, José.: «Aparatos universales». Sección Notas de Enseñanza. *Anales de la Sociedad española de Física y Química*, tomo XXIII, (1925), pp. 242-244 (referencia en p. 242).

³³ Un hecho considerado tanto en los Museos Pedagógicos existentes en distintas regiones (Galicia, Aragón, Castilla-La Mancha) etc., y por los Museos Virtuales de Educación (Universidad de Murcia, etc.), donde el estudio del material científico es un hecho relevante.

EUROPEIZAR LA ESCUELA. EL DESCUBRIMIENTO DEL CUADERNO DE ROTACIÓN POR MARTÍ ALPERA

Bienvenido Martín Fraile

E-mail: bmf@usal.es

Isabel Ramos Ruiz

E-mail: mirr@usal.es

(Universidad de Salamanca)

Introducción

Cuando el maestro Félix Martí Alpera decide en 1902 visitar algunas escuelas en Europa¹ tiene en su mente una idea muy clara de lo que quiere. Basta leer éste su primer libro, resultado de las impresiones del viaje, *Por las escuelas de Europa*, para darnos cuenta del sentir y proceder de este maestro con letras mayúsculas. El estilo que muestra al escribir, la manera sutil y ágil de redactar junto a la pasión que despliega en cada una de sus hojas nos arrastra a su lectura. No es éste un comentario analítico del libro, ni una biografía pedagógica de Martí Alpera. Intentamos apuntar únicamente la atmósfera envolvente que despierta su autor. Un ambiente donde la pedagogía, el amor por la escuela está patente; donde el empeño por conocer y mejorar la realidad escolar que vive y la de su país le lleva a apasionarse por cuanto ve y le impresiona. Enamorado de estos ejemplos los traslada a España y fuertemente motivado los expone por medio de este libro, que pronto alcanza una gran difusión, al conjunto del magisterio español. Es más, el hasta entonces Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, Conde de Romanones, lo prologa, dando a conocer un amplio y numeroso conjunto de ideas e iniciativas educativas hasta entonces desconocidas en España.

Tras una atenta y pausada lectura de su libro extraemos rápidamente una conclusión del personaje desde el punto de vista pedagógico –hombre apasionado por su profesión y apasionante. No deja al lector impasible, su fuerza narrativa impulsa y transporta hasta aquellos años de principios del siglo XX cuando el magisterio español presentaba enormes carencias con respecto a los países de su entorno más cercano.

Hojeando cuadernos

Para Félix Martí Alpera son muchos y amplios los campos de actuación pedagógica que merecen una nueva y distinta atención. Aquí resaltamos uno muy concreto, la utilización de los cuadernos en la escuela primaria. Este maestro de Cartagena visitante de escuelas por Europa con el propósito de aprender lo que en ellas se hace y proyectarlo en España queda muy sorprendido del uso académico de los cuadernos, lo cual demuestra que en la escuela pública española de entonces no era una práctica muy habitual, estando en el fondo de la cuestión la escasez económica de las familias y del presupuesto escolar para material.

Su sorpresa es reflejada apenas comenzado su escrito, y trasladada a sus lectores, sobre todo maestros españoles: «No podéis imaginaros la importancia que se da al cuaderno en las escuelas francesas»².

No es necesario resaltar la idea, lo que pretende Martí Alpera es dar un toque de atención a los maestros de España acerca de un recurso al cual aquí no se le presta la debida atención, en el mejor de los casos un compendio de copias de muestras. Este maestro observa que se trata de un medio muy instructivo al que puede sacársele las máximas prestaciones porque:

«...el cuaderno lo es todo: registro de los trabajos escolares; libro que con sus notas, cuadros sinóptico y resúmenes compendia los conocimientos que se comunican al alumno; cartapacio de escritura y dibujo, testimonio indudable de toda la labor del maestro y el mejor recuerdo que de la escuela puede conservar el niño»³.

Además de este conjunto de actividades que pueden ser realizadas en los cuadernos estos sirven para impulsar en los niños hábitos y actitudes de limpieza, higiene, de esfuerzo en la presentación de los trabajos y en la caligrafía. Asimismo el cuaderno puede ser objeto de análisis por la inspección⁴ para comprobar la labor realizada por el maestro con el grupo de alumnos a su cargo, circunstancia que obliga al alumno a esmerarse en la realización de las actividades.

No pasan por alto las cualidades de formato de los cuadernos yendo la manifestación de su admiración más lejos al aparecer impreso en la portada de los mismos, y como él mismo escribe:

«Entre otras advertencias dignas de ser conocidas, el artículo de la ley en que se declara obligatoria la primera enseñanza y se consignan las penalidades con que se castiga á los padres infractores de ese precepto»⁵.

Esta advertencia nos trae a la memoria el acuciante problema en la escuela pública española de aquellos años y que se trasladará en el tiempo hasta bien avanzada la segunda mitad del siglo, el absentismo escolar.

El papel instructivo del cuaderno alcanza y permite que el propio alumno se percate de sus errores y él mismo los subsane al observar la corrección que el maestro realiza en el espacio destinado para esta acción, el margen en blanco que existe en la

parte izquierda de los mismos. La práctica escolar nos confirma este hecho al darse rápidamente la secuencia de acciones: una, el alumno escribe el texto en el cuaderno; dos, el maestro corrige el escrito; y tres, el alumno comprueba su error. Aquí está la interrelación que este medio permite y estimula entre el alumno y el maestro. Sin duda alguna, gran éxito de la escuela primaria en Francia al utilizar esta técnica pedagógica, sin olvidar el enorme trabajo que su cometido conlleva para el profesorado de esta etapa.

El interés de Martí Alpera por los cuadernos no acaba en este viaje a Francia en los albores del siglo. Más adelante, en 1911, es becado por la Junta para Ampliación de Estudios durante cuatro meses para visitar las escuelas rurales de Francia, Bélgica, Holanda, Suiza, Dinamarca. A su vuelta plasma por escrito sus impresiones, los datos recogidos, la organización de las escuelas, en lo que acertadamente explica que es «lo que mis ojos han visto». Y de nuevo llama su atención el uso continuo y tan pulcro que del cuaderno hacen los alumnos franceses, con citas constantes al mismo:

«Mr. Malaval sigue su trabajo y dicta este problema que copian (...) Uno levanta la mano como para indicar que ha terminado. El profesor va examinando las soluciones. En un cuaderno advierte unas manchas de tinta que provocan su indignación.- ¿Qué es esto? grita al muchacho. -Hay que ser limpios en todo: en la piel, en la ropa y en los cuadernos»⁶.

El cuaderno de rotación en las escuelas de Francia

He aquí como el recurso del cuaderno es ensalzado por Martí Alpera, no obstante su atención se centrará en lo que él denominó cuaderno de rotación, traducción del francés *le cahier de roulement* al contemplar cómo dicho cuaderno rota por la clase, y que él consideró «un cuaderno especial»⁷.

La novedad de este instrumento para el autor está en el recorrido que realiza por la clase; en la constatación de la realización de las actividades diarias por cada alumno de la clase, separándolas por títulos o enunciados y en la corrección del profesor. Sus observaciones personales se completan con la explicación que de dicho cuaderno realiza al respecto el Ministro francés de Instrucción pública mediante una circular fechada el 13 de octubre de 1895:

«El cuaderno de roulement en un modo de constatación indiscutible de la buena marcha de los estudios en una escuela. Una ojeada sobre este cuaderno permite ver á la vez si el programa está bien seguido, si los temas de los deberes y de las lecciones se encadenan bien y, al mismo tiempo, si los diferentes alumnos se hallan, si no con la misma capacidad, con la capacidad suficiente para seguir, cada uno con su fruto, el curso hecho para todos. Es, en cierto modo, el diario de la clase hecho por la clase misma; es el testimonio de los esfuerzos del maestro y de los esfuerzos de los alumnos; el libro en que se inscriben con regularidad automática, día por día, los resultados reales de la aplicación del programa, juzgado, no con un alumno escogido, sino con toda la clase»⁸.

La importancia pedagógica de este recurso rápidamente la recoge nuestro maestro visitante, pero no es menos cierto que el propio Ministro de enseñanza francés le dedica una circular. No es extraño que el propio Alpera considere estos cuadernos «el mejor documento escolar»⁹ de lo que se hace en las escuelas de París, pretendiendo que a su vuelta a España fuera incorporado a nuestras aulas. Para ello dedica tiempo al estudio, difusión y propaganda del mismo entre las autoridades educativas, intelectuales y personas comprometidas con la educación, con el fin de lograr su introducción y proyección en las escuelas españolas.

Lo que en principio parecía ser una tarea ardua, poco a poco va calando en el espíritu de los educadores más progresistas y con anhelos de dinamizar la maltrecha enseñanza primaria, que advierten la potencialidad de este recurso didáctico observado en Francia. Las escuelas de las dos primeras décadas van paulatinamente asumiendo la utilización del *cahier de roulement*, afianzándose en la II República y, más adelante, aunque con otros fines, en el franquismo. Las siguientes páginas intentan mostrar su significado e interés en la enseñanza elemental en España durante el siglo pasado.

Los cuadernos de rotación en la escuela primaria española del siglo XX

Los cuadernos escolares nos remiten a las escrituras del yo, de la infancia, de la cotidianidad de las aulas. Lo que escriben los niños es un formato de lenguaje escrito, abierto, sugerente y con ciertas dosis de subjetividad que nos ayuda en la reconstrucción e interpretación de la escuela primaria de España en el siglo XX.

El uso del cuaderno a lo largo de estos años presenta una evolución significativa, en parte derivado de planteamientos no sólo didácticos, sino de los recursos económicos de las familias, como ya se ha señalado. Durante muchos años el cuaderno fue un lujo, un soporte al que se accedía después de demostrar habilidad para escribir. Poseerlo era algo si no único, sí especial, y por eso los que tenían la suerte de contar con uno lo aprovechaban al máximo sin dejar espacios o páginas en blanco. El cuaderno era un bien escaso. Los alumnos aprendían a escribir en los pizarrines, que no son sino tablillas de pizarra que permiten en unas dimensiones muy reducidas -aproximadamente lo que ocupa una cuartilla- escribir tantas veces como se quiera sin originar gasto de material, ya que puede borrarse lo escrito. Los niños utilizaban los pizarrines para los primeros palotes, grafías, palabras, números y cuentas. Sólo cuando demostraban su dominio de la escritura se les pasaba al papel¹⁰.

La observación de este hecho es una pincelada y una nota de las condiciones de precariedad que en términos generales se mantenía la enseñanza pública primaria. Gradualmente, no obstante, el cuaderno se va generalizando. En ellos puede observarse lo que los niños, día a día, iban aprendiendo al copiar fechas, consignas, ejercicios y problemas de álgebra y geometría, redacciones, cartas, vivencias y hechos. En ningún caso maestros y alumnos se plantearon el que sus escritos perduraran en el tiempo, a veces más de cien años. El contenido de los mismos nos proporciona

información sobre la metodología, las estrategias, las pautas de enseñanza que se utilizan en un momento determinado. Se convierten así los cuadernos en catas escritas que nos ofrecen un testimonio de la pedagogía de la escuela¹¹. Por su parte la escuela primaria es de alguna manera una caja de resonancia de lo que piensa una sociedad determinada sobre cuáles son los aprendizajes básicos y cómo se debe enseñar a los niños.

En esta línea observamos la introducción y posterior desarrollo de los *cabiers de roulement* en las aulas de enseñanza elemental. Como expresamos con anterioridad, Martí Alpera vuelve de su viaje por Europa ilusionado con la idea de proyectar dichos cuadernos como un recurso didáctico que removiera y revitalizara en la medida de lo posible la deplorable enseñanza primaria. Encuentra oídos atentos en los institucionistas y en los educadores progresistas, que se hacen eco de sus informes. Los halla también en secciones de la administración educativa, como es el apoyo manifiesto del Conde de Romanones a sus proyectos. Las cuñas que en materia de cuadernos de rotación lentamente van apareciendo en las escuelas en las dos primeras décadas del siglo XX se asocian la mayor parte de las veces a maestros afines a ideas reformistas o vinculados de alguna forma a proyectos de la ILE. Podría dar cuenta de ello el ejemplo de la Fundación benéfico-docente de Sierra Pambley en el área geográfica leonesa, fuertemente ligada por lazos de amistad e ideario con Cossío y Giner donde se lleva a cabo el cuaderno rotativo como diario escolar por los alumnos¹².

Una de las primeras veces que se encuentra por escrito la actitud favorable del Ministerio de Instrucción Pública es en 1923. Diez años antes un decreto de agosto de 1913 obligaba a los maestros a celebrar exposiciones de materiales a fin de curso. Y justo una década más tarde se estipula que en estas exposiciones se presenten cuadernos de trabajo y diarios de clase¹³. Ya tenemos en la escuela la intención clara de introducir esta clase de cuaderno.

Con la llegada de la II República el panorama cambia. Todos conocemos la ilusión por consolidar un sistema educativo eficaz y eficiente, la preocupación por el magisterio español, en línea con las palabras de Giner de los Ríos cuando expresaba y mantenía que hay que «preocuparse del maestro. Lo demás vendrá por añadidura»¹⁴. Es en la República cuando se extiende y se generaliza el uso del cuaderno de rotación en las aulas de enseñanza elemental. Es entendido -como proyección del *cabier de roulement* francés- como un cuaderno colectivo de aula, en el que se traspasa lo que se enseña y se vive en la escuela cada día lo que los niños ya han escrito previamente en su libreta individual y se ha corregido en clase. De esta forma se repasa lo que se ha explicado, se afianzan conocimientos y queda un testimonio grupal del trabajo realizado. Los niños se sienten vinculados e implicados en un cuaderno de todos y para todos, que al final del curso queda en la escuela, y que pueden mostrar a quien venga a la misma, bien sean otros niños, profesores, inspectores, autoridades, etc. En su sentido originario se trata de que todos los niños participen por riguroso turno.

«Empecé a hacerlos de niño con nueve años en el colegio, eran más lecciones de cosas, y como resumen de la labor escolar, pero el nombre era cuaderno de rotación,

porque en los criterios metodológicos era fundamental la rotación de los alumnos en su elaboración»¹⁵.

Hay diversas fórmulas de los momentos dedicados a escribir el cuaderno de rotación. Hay maestros que eligen el final del día para que uno de los niños se quede a escribir; los hay quienes prefieren que sea el sábado el día en que varios niños realicen el recuento de la semana. Además, al ser una libreta cuidada y primorosa, los dibujos se trazan con esmero, lo que lleva un tiempo añadido. Por eso más de una vez se hace un recuadro en el cuaderno para hacer el dibujo cuando haya tiempo libre, y más de una vez termina por hacerlo el mismo maestro, queda por hacer o se lleva el niño el cuaderno a casa para terminarlo.

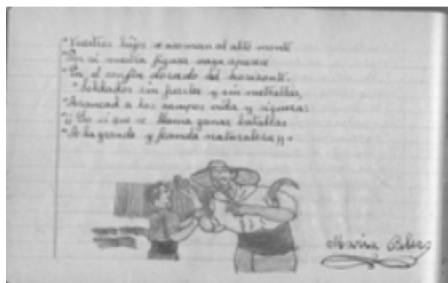
Sin embargo, en su afán por mostrar lo mejor del aula, a veces el maestro sólo elige a los mayores o a los niños más aplicados. Es una distorsión que se denomina «preciosismo», y que premia/refuerza a unos alumnos sobre otros, perdiéndose su función inicial¹⁶.

En todo caso, la República prima un cuaderno de rotación en que se advierten los contenidos propios de las disciplinas enseñadas por una parte; y por otra, aspectos relacionados con los derechos de las personas, con la formación de los niños en valores de ciudadanía, de dignidad y de respeto, así como en la ideología del proyecto republicano.

Cuaderno de rotación de la escuela mixta de La Tuda (Zamora), 24 de noviembre de 1934:

Libertad. Derechos del hombre.
Los derechos naturales del hombre que éste tiene como tal desde el momento de nacer. El derecho a la vida. El derecho a la dignidad personal. El derecho de independencia. El derecho de libre

«Los derechos naturales del hombre que éste tiene como tal desde el nacimiento de nacer. El derecho a la vida. El derecho a la dignidad personal. El derecho de independencia. El derecho de prensa. Se les llama derechos naturales porque van unidos a nuestra naturaleza y son propios de toda criatura racional».



Cuaderno de rotación de la escuela de niñas de Argamasilla de Calatrava, (Ciudad Real) en 1934. El poema es un canto a la paz y al trabajo: «Soldados sin fusil ni metralla, // arrancad a los campos vida y riquezas // Yo sé que se llama ganar batallas // a la grande y fecunda naturaleza».

Con la guerra del 36, la escuela varía su orientación y cambia su norte radicalmente. La enseñanza elemental se mueve en unos cauces religiosos y patrióticos de valores de jerarquía, subordinación, autoridad, catolicismo. El régimen franquista conoce la existencia de un instrumento didáctico de enorme potencialidad -el cuaderno de rotación- y va a dar un giro por completo a su uso, generalizándolo de forma obligatoria en las escuelas¹⁷. Ya en los primeros

compases de la guerra, en 1938, se dictan normas alusivas a su práctica, pero es en 1939 cuando se regularizan sus cometidos y se destina a ser un elemento de control del profesorado por parte de la inspección educativa:

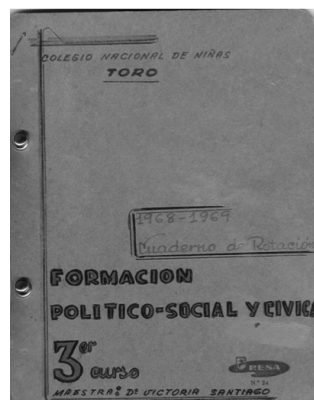
«El cuaderno de clase a que se refiere el artículo 8º será individual y obligatorio para todos los alumnos, con objeto de comprobar la labor diaria y facilitar la obra de la inspección (...) Para estimular la obra de los alumnos puede llevarse en cada escuela, con carácter voluntario, por rotación entre los niños, un cuaderno de clase donde se recoja la significación de nuestras fechas gloriosas, la biografía de nuestros héroes y la conmemoración de nuestras principales festividades religiosas...»¹⁸.

El cuaderno rotativo y su metodología son aprovechados como una herramienta de inculcación ideológica del niño en los valores antes mencionados. Se transforma en un cuaderno que recoge y enfatiza los aspectos del adiestramiento político-religioso de cada alumno. Poco más adelante llegará el control del Frente de Juventudes¹⁹ y de la inspección educativa hacia la figura y la labor del maestro mediante la vigilancia en el cumplimiento del cuaderno de rotación²⁰. Se trata de impulsar este ambiente en las escuelas y que sea el maestro quien se encargue de llevar adelante esta misión, la de imbuir a los nuevos españoles el amor a Dios y a su Patria. Todo ello permitirá «formar y robustecer la conciencia católica de los niños» al estar saturado de religiosidad y patriotismo, con unas indicaciones concretas que permitan el objetivo final²¹.

Por tanto, en los primeros años del régimen conviven en las aulas el cuaderno individual obligatorio y el cuaderno colectivo de carácter voluntario, aunque se convierte en una costumbre generalizada en la mayoría de las aulas.

Sólo a partir de 1957 se establece la obligatoriedad de confeccionarse en todas las escuelas²².

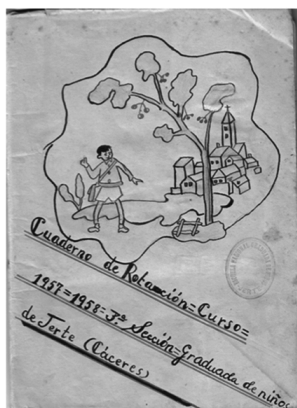
Se sustituye el antiguo cuaderno de rotación como hasta ahora se venía utilizando por otro que es el reflejo de la ideología del régimen franquista. Es ésta una idea importante, ya que se ha procedido a suplantarlo y a eliminar los aspectos y elementos vivos del discurrir diario escolar, el aire de testimonio del paso del niño por la escuela, las manifestaciones de su personalidad, sus inquietudes, sus errores. Nada de esto se permite, el cuaderno se perfila únicamente, en la mayoría de los casos, como instrumento de adoctrinamiento al servicio del régimen político que gobierna el país²³. Estos cuadernos nos proporcionan, por razones de contenido, los elementos necesarios para proceder a una valoración equilibrada de los controvertidos objetivos que subyacían en la base del sistema educativo nacido del levantamiento y posterior victoria militar. Se convierten, así, en un claro exponente de funcionalidad histórica²⁴.



Mucho más adelante, cerca de los años setenta, el contenido se suaviza, introduciéndose aspectos de formación cívica y social. Con la ley de 1970 desaparece esta clase de cuaderno, que hoy en día no es ya sino un recuerdo de una metodología y de unas formas de enseñar utilizadas durante una buena parte del siglo XX, del que pocos se acuerdan.

La evolución de los cuadernos de rotación: clasificación en razón de la diversidad de sus contenidos

A medida que se difunde como una herramienta didáctica moderna y sugerente en la escuela republicana, van apareciendo variantes del cuaderno de rotación. Coexisten dos formas del mismo: El que transcribe las actividades curriculares de cada día de forma detallada; y el que narra la cotidianeidad del aula, reflejando los hechos y la sucesión del tiempo pautado en la clase, además de las actividades de las diferentes materias, pero sin desarrollar. El primero de ellos es el cuaderno de rotación propiamente dicho, que Salomó Marqués define como «un cuaderno que tenían los maestros y en el que hacían escribir a los alumnos las actividades de la clase: dictados, redacciones, ejercicios de matemáticas, lecciones de geografía, etc. Es un testimonio directo de la práctica docente»²⁵.



Escuela Nacional Graduada de niños, 3ª Sección de Jerte (Cáceres). 1957-58. Ejemplo cuaderno de rotación con contenidos curriculares.

El segundo se va a denominar diario de clase o diario escolar. Ambos son de rotación puesto que es escrito en orden «rotativo» por los niños.

Al llegar el régimen franquista el eco del cuaderno republicano no se ha perdido del todo. Va a perdurar un cuaderno de rotación, expresión de tiempos anteriores, que continúa pronunciando su interés tanto por el acontecer diario como por los aspectos curriculares. Es el menos frecuente, pero sigue siendo un recurso didáctico de los maestros que habían ejercido en la época de la República.

Otro, el más utilizado y de carácter obligatorio desde 1957, que se conoce como cuaderno de rotación propiamente dicho, de contenidos patrióticos religiosos, con consignas ideológicas marcadas desde los cuadros de poder, de altos componentes emocionales y simbólicos dirigidos a inculcar en el niño una vinculación con la patria y la religión. Y en más de una ocasión existen cuadernos rotativos diferentes en la misma escuela, uno dedicado exclusivamente al adiestramiento político y otro a la formación religiosa.

Uno de los contrastes más acusados con respecto a los que se escribieron en el período republicano es el tratamiento distinto de género. En los años treinta había igualdad en cuanto a los contenidos enseñados. Sin embargo, el concepto y misión

que asigna el régimen franquista a la mujer hace que se refleje en los cuadernos de rotación los contenidos específicos en la enseñanza de las niñas, que se dirigen a ser buena esposa y madre, el pilar del hogar, subordinada siempre a las decisiones del varón.

Y por último, recordamos los cuadernos de conmemoraciones, que son un tipo de cuaderno escolar de carácter colectivo en el que participan todos los niños del aula.



Escuela Nacional Graduada de niñas, grado 3º. Argamasilla de Alba (Ciudad Real). 1959-1960. Ejemplo de cuaderno de rotación con contenidos patriótico-religiosos.

Es específico de una época determinada, el nacionalcatolicismo, que promueve valores de religiosidad católica, de heroicidad, de subordinación de la persona a los intereses y a la gloria de la Patria. En este sentido el cuaderno va a incidir en una serie de fechas y de personajes históricos por los que el niño debe sentir especial respeto y veneración²⁶. El cuaderno de conmemoraciones refleja el sentir de la sociedad y de las directrices que emanan de la cúpula del poder de una época determinada.



Para terminar

Retroceder en el tiempo en busca de los cuadernos de rotación que hicieron los niños guiados por sus maestros, con ilusión, con esmero, es investigar en las pautas de cómo se enseñó y cómo aprendieron. Unos cuadernos que se introducen de forma ilusionada por Martí Alpera tras su vuelta del periplo por las escuelas francesas, en los primeros años del siglo XX, apoyado por los institucionalistas y la Junta para Ampliación de Estudios; que se generalizan e impulsan con la II República como testimonio vivo de la formación educativa de los niños, y cuya metodología es aprovechada por el franquismo como instrumento de inculcación ideológica al servicio del régimen. Diferencias, contrastes, similitudes, afinidades se van sucediendo a lo largo de páginas y páginas escritas con caligrafía infantil en pupitres de unas aulas

que han desaparecido hace ya muchos años y que, de nuevo, retomamos con la intención de recrear ese pasado pedagógico que ya es historia.

Desde que llegan a España como influencia de la pedagogía francesa la evolución del cuaderno de rotación ha sido significativa en cuanto a sus fines y contenido, plasmando no sólo unos ejercicios y deberes, sino la metodología del aula, la primacía de unas disciplinas, la transmisión de ideas y valores a los niños. Por ello son una fuente primaria de gran riqueza y flexibilidad que nos acerca a la intrahistoria de las aulas. Nos parece innegable el valor de un material escrito que muestra vívidamente lo que la escuela fue y cómo evolucionó. Se abre así una nueva perspectiva que se escenifica ante los ojos de quien quiera acercarse y mirar, un enfoque para recuperar, interpretar y valorar la escuela, desde lo personal, desde la mirada del alumno, desde la guía o adoctrinamiento por parte del maestro²⁷.

En el Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca instalado en el Campus Viriato de Zamora disponemos de un número amplio de cuadernos de rotación. Los hemos ido obteniendo de diferentes formas, generalmente por donación, compra o cesión de escuelas que los poseen, a lo largo de varios años. Diversas localidades y diferentes épocas se reúnen en el archivo destinado a este fin. Nuestra intención no es otra que ponerlos a disposición de los estudiosos para seguir investigando en esta línea sugerente que aporta nuevas claves en la reconstrucción del acontecer histórico de la escuela.

En la actualidad del siglo XXI el formato del cuaderno es múltiple y diverso, con diferentes tamaños, portadas de colores o ilustraciones varias, con cualidades que se adaptan a cada materia o nivel. La elección del cuaderno responde a unos criterios que no son los mismos que los de los alumnos de hace un siglo, donde el poseer una simple libreta era un bien en sí mismo. Sin embargo el predominio y la primacía de las TIC van relegando el uso de la escritura en papel. Hoy en día el cuaderno de rotación sólo existe en el recuerdo, desapareció de las aulas con la ley de EGB de 1970. No obstante, somos partidarios del regreso de un cuaderno coral, colectivo, en el que participen todos los niños por riguroso orden de turno, en el que cada uno escriba lo que más le ha gustado de cada día, que posibilite el refuerzo de lo aprendido, la motivación hacia las asignaturas, la voluntad de mejorar en la escritura, la convivencia y el respeto por el trabajo de todos. Un cuaderno distinto, pero similar al mismo tiempo al que introdujo Martí Alpera allá por los comienzos del siglo XX, con unas claras influencias francesas. Podría dejar por escrito aquello que más ha motivado o llamado la atención a los niños de lo que aprenden y que de alguna manera sea una referencia del grupo de niños que convive durante unos meses en un aula. Las posibilidades son muchas y depende de nosotros, como educadores, el incentivar las escrituras infantiles en el soporte del papel, algo que no debería perderse en la escuela que se va creando y cambiando cada día.

Notas

¹ Este viaje se produce por la decisión del Ayuntamiento de Cartagena (Murcia) de becar a algunos maestros de la localidad para que conozcan el funcionamiento de las escuelas graduadas en Francia, un sistema que se iba a implantar en los nuevos centros escolares de reciente construcción en la ciudad.

² Cfr. MARTÍ ALPERA, Félix.: *Por las escuelas de Europa*, 2ª edición, Librería de los sucesores de Hernando, Madrid, 1904, p. 83.

³ *Ibidem*, nota anterior.

⁴ Véase MARTÍN FRAILE, Bienvenido.: «El cuaderno de rotación, instrumento pedagógico al servicio de la inspección», pp. 829-838 en *Actas del XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación*, Sociedad Española de Hª de la Educación, Burgos, 2003.

⁵ Véase MARTÍ ALPERA, *op. cit.*, 84.

⁶ Cfr. MARTÍ ALPERA, Félix.: *Las escuelas rurales*, 2ª edición, Dalmáu Carles, Pla, Madrid, 1934, p. 307.

⁷ Véase MARTÍ ALPERA, *Por las escuelas de Europa*, p. 84.

⁸ *Ibidem* nota anterior, pp. 84-85.

⁹ *Ibidem* nota anterior, p. 85.

¹⁰ Cfr. AVENDAÑO, Joaquín y CARDERERA, Mariano.: *Curso elemental de pedagogía. (Obra aprobada por el Gobierno para servir de texto en las Escuelas Normales Seminarios de Maestros del Reino)*, Madrid, Editorial Victoriano Hernando, 1859, p. 223: «... y no pondríamos la pluma y el papel en sus manos hasta que conociéramos habían adquirido suficiente disposición para hacer buen uso de estos objetos, lo cual depende en gran parte de la edad, o mejor diremos, del desarrollo de su organización. Lo contrario sería desperdiciar papel y contraer malos hábitos en usar dichos instrumentos».

¹¹ Véase en este sentido nuestro artículo MARTÍN FRAILE, Bienvenido y RAMOS RUIZ, Isabel.: «Senderos escritos: Los cuadernos escolares del Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca. Líneas de investigación», en I Encontro Iberoamericano de Museos Pedagógicos e Museólogos da Educação, Santiago de Compostela, 20 a 22 de febrero de 2008.

¹² Cfr. CELADA PERANDONES, P.: *La obra pedagógica y social de la Fundación «Sierra Pambley» en León (1886-1936)*. Tesis defendida en la Universidad de Salamanca en el año 2000, tomo IV. Referencia especial es el caso de las escuelas de Villameca y Moreruela de Tábara centradas en la enseñanza elemental.

¹³ Regla número once de la Real Orden de 25 de junio de 1923.

¹⁴ Cfr. GINER DE LOS RÍOS, F.: «Sobre reformas en nuestras universidades» (1902) en *Escritos sobre la Universidad española*, ed. de T. Rodríguez de Lecea, Madrid, Espasa-Calpe, 1990.

¹⁵ Entrevista realizada al profesor zamorano Herminio Ramos, en la que aporta su gran conocimiento sobre el significado y los usos de los cuadernos de rotación, realizados de niño con un maestro progresista en la escuela de La Tuda, asesinado en los primeros compases de la guerra civil. Confirma

que «durante la Segunda República la escuela donde yo estaba era mixta y dividida en tres secciones: pequeños, medianos y grandes y estos últimos hacían el cuaderno de rotación».

¹⁶ Cfr. POZO ANDRÉS, M^a del Mar del y RAMOS ZAMORA, Sara.: «El cuaderno de clase como instrumento de acreditación de saberes escolares y control de la labor docente» en *La acreditación de saberes y competencias. Perspectiva histórica*, Sociedad Española de Historia de la Educación y Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo, Oviedo, 2001, pp. 481-501, en donde se explica que es «un documento colectivo elaborado conjuntamente por todos los niños, en el que se reflejaban las actividades cotidianas más relevantes desarrolladas dentro del aula, de las cuales daban cuenta los discentes más avanzados».

¹⁷ Véase en este sentido el artículo del profesor MARTÍN FRAILE, Bienvenido.: «El cuaderno de rotación, instrumento pedagógico al servicio de la inspección», pp. 829-838 en *Actas del XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación*, Sociedad Española de Historia de la Educación, Burgos, 2003.

¹⁸ La Orden de 20 de enero de 1939 de la Jefatura del Servicio Nacional de Primera Enseñanza, artículo octavo, estipula la obligación de que todos los niños que puedan hacerlo, lleven un cuaderno de clase, donde se refleje su labor diaria, expresión en la medida posible de la que realiza el maestro. Igualmente, la circular de 23 de febrero del mismo año de la Jefatura Nacional se dirige a los inspectores con el fin de regularizar sus cometidos, incluida su función con respecto a los cuadernos.

¹⁹ El Frente de Juventudes se creó tras la ley de 6 de diciembre de 1940 y tenía como misión inculcar y asegurar la formación religiosa y patriótica de las futuras generaciones.

²⁰ Cfr. MARTÍN FRAILE, Bienvenido.: «El cuaderno de rotación, instrumento pedagógico al servicio de la inspección», *op. cit.*

²¹ Cfr. MARTÍN FRAILE, Bienvenido, RAMOS RUIZ, Isabel y HERNÁNDEZ DÍAZ, José M^a.: «Las consignas político-religiosas durante la etapa franquista en los cuadernos de rotación. Currículum oculto y explícito» en *Actas del Convegno Internazionale Quaderni di scuola. Una fonte complessa per la storia delle culture scolastiche e dei costumi educativi tra Ottocento e Novecento*, celebrado en Macerata (Italia) del 26 al 29 de septiembre de 2007. En prensa.

²² Véase Normas e Instrucciones para el Magisterio Primario. Curso escolar 1959-60, Tip. El Noticiero, S. L., Cáceres, 1959. Estas normas e instrucciones se refieren al desarrollo de la Formación del Espíritu Nacional en las escuelas. La norma cuarta hace referencia al *Cuaderno de rotación*: «Es conocido de todos los Maestros, que los antiguos partes han quedado sustituidos por el Cuaderno de rotación, en el que deben figurar todas las enseñanzas y actividades que se realicen en la Escuela y que estén afectas, de algún modo, al Frente de Juventudes; que serán consignadas por los alumnos, comprendiendo todo el Curso y remitiéndose a la Sección en los primeros días del mes de julio. En la primera hoja deben figurar todos los datos relativos a la escuela y en la segunda todos los datos del Maestro. Las enseñanzas obligadas a consignar en él, son: Actos de izar y arriar banderas. Figurará una o dos veces, a principio de curso y al iniciarse las clases después de las vacaciones de Navidades y Semana Santa; debe hacerlo un alumno de forma narrativa. *Formación del Espíritu Nacional*. Las lecciones deben ser semanales, siguiendo el programa, y quedar constancia en el Cuaderno con un resumen y dibujos alusivos al tema».

²³ Véase MARTÍN FRAILE, Bienvenido, RAMOS RUIZ, Isabel y HERNÁNDEZ DÍAZ, José M^a.: «Las consignas político-religiosas durante la etapa franquista en los cuadernos de rotación. Currículum oculto y explícito», *op. cit.*

²⁴ *Ibidem.*

²⁵ Cfr. SALOMÓ MARQUÉS.: «Importancia de la investigación oral para el estudio de la Historia de la escuela franquista», Revista Interuniversitaria de Historia de la Educación, Volumen 12-13, Salamanca, 1993-94, p. 436.

²⁶ Temas recurrentes son el descubrimiento de América, las fechas de la guerra civil, el final de la reconquista. Entre los héroes destacan los descubridores de América, a los que se les identifica con la expansión y el poderío del imperio español; los santos: Santa Teresa, San Ignacio, San Juan de la Cruz; reyes: Fernando III, los Reyes Católicos, los primeros Austrias, en una clara referencia a épocas de gloria y catolicismo que se consideran el ideal de España. Un ejemplo es el cuaderno de conmemoraciones de la Escuela Nacional Graduada de niños, 3^a Sección de Jerte (Cáceres). Curso escolar 1957-1958.

²⁷ He aquí una muestra representativa de los mismos: *Cuadernos de rotación* de varias escuelas de la comarca cacerña del Valle del Jerte, concretamente de las de Cabezuela del Valle, Jerte, Malpartida de Plasencia (1959) y Casas del Castañar; *Cuadernos de rotación* de la provincia de Orense de la localidad de Estás-Tomiño (1965); *Cuadernos de rotación* de localidades zamoranas como Ayoó de Vidriales (1955), Bretocino (1961), Casaseca de las Chanas (1953), Bóveda de Toro (1957), la Tuda (1934), Fermoselle (1933), Toro (1969), Sobradillo de Palomares (1958) y Sandín (1969); *Cuaderno de rotación* de pueblos de Salamanca como Villar de las Yeguas (1955), Ciudad Rodrigo (1946), Alamedilla (1945) y Salmoral; *Cuadernos de rotación* de las localidades de Argamasilla de Calatrava (1940) (1959) (1964) y de Hinojosas de Calatrava (1934) (1936) de la provincia de Ciudad Real.

LA IMPRENTA EN LA ESCUELA NACIONAL DE NIÑOS DE LA FACTORÍA DE LOS ÁNGELES. CAMINOMORISCO. LAS HURDES. CÁCERES (1933-1934)

Elena Martín Martín

E-mail: elmar3de3@hotmail.com
(Universidad de Salamanca)

Cuando de pequeña, en algún momento del día, en casa de mis padres se hablaba de D. José Vargas, mi padre sacaba unos «cuadernillos», muy preciados para él, que guardaba con gran recelo y que los dos leíamos; él con entusiasmo recordando aquellos momentos de su niñez y yo gustosa por lo que me contaba.

En aquellos momentos, ninguno de los dos sabíamos el tesoro que teníamos entre las manos, o ¿quizás sí?

Cuatro «Cuadernos de trabajo» realizados a través de la imprenta y en uno de ellos se hace referencia a Freinet y a Herminio Almendros.

Toda una joya pedagógica en una tierra y una época de miseria.

* * *

Breve reseña de Freinet en las Hurdes

«Los tesoros escondidos irán poco a poco revelándose»¹, pero éste realmente nunca ha estado dormido sino latente en cada uno de los protagonistas de aquel suceso ocurrido entre 1933-1934, posiblemente antes, en un pueblecito de la comarca de Las Hurdes, llamado Caminomorisco.

¿Pero cómo llegan a Las Hurdes las técnicas Freinet? José Vargas Gómez, maestro nacional, natural de Abarán, Murcia, llega a Caminomorisco en enero de 1930 y es él, con la colaboración de Maximiano Cano, maestro en La Huerta, quien trabaja las técnicas Freinet en esta comarca tan desfavorecida en aquellos años.

A este espíritu renovador hay que sumarle la puesta en marcha de las Misiones Pedagógicas que la II República aprueba en Mayo de 1931. Y en esta comarca también se instauran creando las Misiones Pedagógicas de las Hurdes cuyo director

fue el maestro de Vegas de Coria, Fausto Maldonado, anteriormente maestro en Caminomorisco.

He de decir que el interés por esta paupérrima comarca ya venía de antes y supuso también una gran renovación y avance en otros campos. «...en las visitas que Gregorio Marañón hizo a principios de siglo a las Hurdes. Fue el Dr. Marañón, junto con otros intelectuales de la época, como el Dr. Goyanes, quien informó al rey Alfonso XIII de la situación de la comarca. El Rey quedó muy impresionado y decidió viajar a la zona para conocerla personalmente. A partir de entonces se inician los programas gubernamentales para remediar algunas de las graves deficiencias que padecía la población hurdana...»².

Sobre el estado de la cuestión

El profesor Antonio García Madrid es quien ha investigado sobre Freinet en Las Hurdes.

En su primer artículo titulado «Freinet, Las Hurdes y la II República española»³ transcribe algunos fragmentos tomando como fuente los «Cuadernos escolares de la Escuela Nacional de Niños de Caminomorisco». Esta publicación hace que se abra el campo de acción de los maestros que trabajaban con las técnicas Freinet durante la II República.

Trece años más tarde publica ese mismo artículo, sin añadir nada nuevo, con un título diferente: «Coda: Freinet en las Hurdes en los años 30» y como parte del libro *Educación Utopía. Educación Realidad*⁴.

En 2004 publica en *Papeles Salmantinos de Educación*⁵ otra investigación donde da a conocer a otro maestro, Maximiano Cano Gascón, que pertenece a otro pueblo de la localidad de Caminomorisco, La Huerta y que también colabora en la impresión de los cuadernillos.

En la misma revista y en 2005 publica el artículo: «Un documento excepcional: memoria de un maestro freinetiano sobre la educación en un pueblo de Las Hurdes de 1930 a 1932»⁶. En él hace una transcripción de la Memoria y estadísticas del curso 1931-32 de la Escuela de Factoría de los Ángeles, Caminomorisco realizada por José Vargas Gómez de las clases diurnas y de adultos. En ese mismo año, pero en el número 5 de la misma revista, publica otra investigación sobre los cuadernos escolares «Ideas y hechos» de la escuela de la Factoría de los Ángeles y el cuaderno escolar «Niños, pájaros y flores» de la escuela de La Huerta (Caminomorisco)⁷.

En 2006 publica el artículo «El origen de las técnicas Freinet en Las Hurdes (1932-1934). Quién impulsó a José Vargas Gómez a iniciar la experiencia»⁸, donde analiza las posibles variables del origen de la aplicación de las técnicas Freinet en la escuela del maestro. En ese mismo año publica dos artículos más: el primero titulado «Los maestros freinetianos de Las Hurdes durante la II República. Noticias documentadas»⁹; y el segundo «Qué fue de los maestros Freinetianos de Las Hurdes. Trayectoria profesional y vital»¹⁰.

* * *

Debo hacer una aclaración:

Él describía en su primer artículo en la Revista de Ciencias de la Educación como «descubrió un tesoro acabando el curso 1985-1986».

Esa alumna de la que él habla en dicho artículo, soy yo y, ese maestro, Juvenio Martín Martín, que había «guardado los cuadernillos celosamente» desde niño porque él había ayudado a imprimirlos, era mi padre.

En ese primer artículo de García Madrid mi padre permite que estudie los cuadernillos y escriba sobre ellos. Después de dos o tres años intentando que los devolviera, así lo hace y me dice: «Esto es un tesoro, procura no dejárselos a nadie y que nadie los fotocopie». Y de esta forma nunca más se apartaron de mí.

A finales del curso 2004-2005, este mismo me hace llamar por medio de Francisco Curto, profesor de Didáctica en la Escuela de magisterio «Luis Vives» en los años de mis estudios, y me pide si puede publicar sobre los mismos. Yo enfascada en otros temas personales, le digo que no, que soy yo quien voy a hacerlo. Y cual es mi sorpresa, cuando a finales de este curso 2007-2008 en mis estudios de doctorando, comienzo a investigar y descubro que había fotocopiado los cuadernillos y los había publicado.

¡Oh, decepción!

* * *

De todo ello falta por hacer un estudio de análisis de contenido de los cuadernos junto con la identificación de los colaboradores y el tipo de texto empleado por cada uno de ellos que nos llevará a futuros estudios.

La Imprenta en la Escuela Nacional de Niños de la Factoría de los Ángeles

Existen cuatro cuadernos de trabajo de la Escuela Nacional de niños de la Factoría de Los Ángeles en dimensiones de 16 x 22 cm., cubierta en papel de biblia y el interior en papel de barba, hojas impresas por ambas caras.

El primero fechado en abril de 1933 donde manifiestan en portada que es una «Publicación mensual». Lleva por título «CUADERNO DE TRABAJOS ESCOLARES DE LA ESCUELA NACIONAL DE NIÑOS DE LA FACTORIA DE LOS ÁNGELES. CAMINOMORISCO (CÁCERES)». Este primer cuaderno consta de 56 pp.

El segundo fechado en portada en el año 1933 y titulado «MISIONES PEDAGÓGICAS DE LAS HURDES. ESCUELA DE LA HUERTA (CAMINOMORISCO) CÁCERES». «También publicación mensual». En el interior hay textos fechados en junio, octubre y noviembre. Consta de 28 pp.

El tercer cuaderno fechado en septiembre-octubre 1933 y con 34 pp., ya aparece en portada el título «IDEAS Y HECHOS. MISIONES PEDAGÓGICAS DE LAS HURDES. “CUADERNO DE TRABAJOS ESCOLARES”, ESCUELA NACIONAL DE NIÑOS DE CAMINOMORISCO. CÁCERES».

El cuarto fechado en noviembre y diciembre de 1933. 30 pp. En portada la «CONTABILIDAD de nuestra modesta publicación mensual», pero en la primera página explica, sin duda el maestro, «el título que han de llevar nuestros *Cuadernos de trabajos* Ideas y Hechos... ¡Cultura y Trabajo! ¡Ideas y Hechos!».



Fotografía del maestro José Vargas Gómez con sus alumnos de la Factoría de los Ángeles¹¹.

¿Pero cómo esta comunidad educativa, separada de nuestro tiempo casi ochenta años y en una tierra pobrísima, co-actúa con el texto libre, la imprenta, los cuadernos de vida, la correspondencia escolar con la escuela tradicional?

Fernando Vargas Barba, hermano de José Vargas Gómez, nos resume en su manuscrito «En recuerdo»¹² fechado en «Murcia a cuatro de Enero de mil novecientos ochenta y nueve» sus vivencias en la escuela de Caminomorisco:

«Sirvan estas líneas de recuerdo a la memoria de mi hermano mayor, José Vargas Gómez, maestro nacional que fue de la escuela de enseñanza primaria de niños en el pueblecito de Caminomorisco, en la provincia de Cáceres y en la comarca de Las Hurdes...».

«Precisamente recordaré a mi hermano en este periodo de su vida y al mismo tiempo será un recuerdo afectuoso de aquella región pobrísima en la que yo mismo viví durante dos años, asistiendo también a su escuela».

Fernando Vargas nos describe a un maestro inquieto y receptor de innovaciones: «Como maestro estaba muy abierto a todas las nuevas técnicas e innovaciones pedagógicas». Y a su quehacer diario en la escuela:

«Por aquellos tiempos, ya lejanos, la labor del maestro se limitaba a enseñar la cartilla, el catón, el manuscrito y el Juanito.

Como libro de texto teníamos la enciclopedia. Eran dos. Porcel y Riera, predilecta de los maestros por ser considerada más fácil y al alcance de los niños.

Más completa y eficaz era la Dalmau Carles y esta era la que nosotros teníamos».

Esto nos dice mucho de un maestro que no se conformaba con lo más fácil sino que se esforzaba y hacía que se esforzaran sus alumnos.

En el presupuesto de material de la escuela diurna para el año 1931 podemos verificar lo anterior, así como el presupuesto de material de adultos para el año 1931 y fechado el 25 de octubre de 1930. Lo mismo en el presupuesto de material¹³ de la escuela diurna y de adultos para el año 1931 a 1932, fechados el 31 de octubre de 1931. (Ver anexos).

«Era mi hermano muy aficionado a las lecciones de cosas, sin desdeñar, claro está, los textos tradicionales.

Un día ordenó que todos los niños llevasen alguna cosa. Uno trajo una flor de tomillo. Mi hermano desarrolló una lección magistral. ... En la humildad de una flor de tomillo acabamos viendo la perfección suma y aprendiendo una formidable lección de botánica».

El «CUADERNO de Trabajos Escolares». *Septiembre – octubre 1933* en la hoja 5ª da fe de esta descripción que nos hace Fernando Vargas, con una información sobre una «Variedad de BREZO. Erica vagans -Familia de las Eriáceas-...». Y en el espacio derecho de la hoja hay pegado una ramita seca de brezo con sus flores.

«Era muy partidario de que los alumnos redactáramos cuidadosamente nuestras impresiones de la vida y de la escuela.

Nos hacía pintar y dibujar muchísimo.

Una de las cosas que más nos gustaba era la **imprenta**¹⁴.

Tenía una imprenta rudimentaria y con letras de molde nos hacía escribir las respuestas a sus preguntas».

Al final de la página 25 y comienzo de la página 26, Fernando Vargas Barba nos dice: «Mi estancia en Las Hurdes transcurrió durante los años 1930 y mil novecientos treinta y uno». ¿Quiere esto decir que en los primeros años de su estancia en Caminomorisco José Vargas Gómez ya utilizaba la imprenta en la escuela aunque los cuadernillos que hemos conservado sean de entre el mes de abril al mes de diciembre de 1933? ¿Habría utilizado este maestro las técnicas Freinet en la Unitaria de Burujón (Toledo), escuela en la que permanece desde el 23 de septiembre de 1928, fecha de la toma de posesión, hasta el 7 de febrero de 1930, fecha del cese (según consta en su Hoja de Servicios)¹⁵ y de la que viene para tomar posesión el 8 de febrero de 1930 de la Escuela Unitaria de la Factoría de los Ángeles en Caminomorisco (Cáceres)?

Misterios e incógnitas que surgen cuando los «tesoros» se van desvelando y que, por supuesto, nos abren posibles vías de investigación.

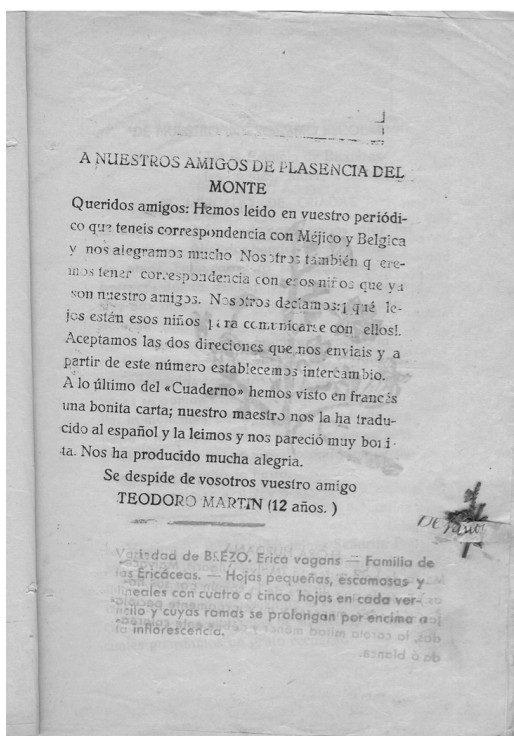
«Un capítulo interesante era el de la comunicación con escuelas extranjeras». Sin duda se refiere a la correspondencia escolar. (Ver: «A NUESTROS AMIGOS DE PLASENCIA DEL MONTE. CUADERNO de Trabajos Escolares. Septiembre – octubre 1933»).

«Nos dividíamos en secciones. A mi sección nos correspondió escribirnos con las escuelas de un pueblecito belga, Paudire.

Mi corresponsal se llamaba Lucienne Scourneau. Yo le envié cierta vez un dibujo. Era este la representación de un botijo, fino, con sus flores y adornos.

Luciana me correspondió enviándome un dibujo en color que representaba un ramo de flores».

Y acaba este recuerdo exponiendo: «Hoy yo quisiera haber conservado aquellas redacciones, aquellos trabajos escolares, aquel ramo enviado por mi amiga a la que nunca llegué a conocer».



Conclusiones

A pesar de la gran cantidad de publicaciones que a partir de los años 80 han ido apareciendo en el panorama nacional e internacional respecto a la presencia de las técnicas Freinet en las escuelas españolas durante los años 1926 al 1937 y tratando diversos temas, como vías de entrada, trayectorias profesional y vital de los maestros, estudio de diversos cuadernos escolares..., el tema todavía sugiere interés.

El monográfico de Freinet en la comarca de Las Hurdes ha sido profundamente estudiado por el profesor Antonio García Madrid, como documento anteriormente, y los últimos trabajos con gran acierto.

Con el trabajo que hoy presentamos, pretendemos abrir nuevas vías, nuevos espacios, nuevas hipótesis en la investigación: si en la escuela de Caminomorisco existía una « imprenta rudimentaria » en el año 1930 o 1931, como nos narra Fernando Vargas Barba, ¿la imprenta llegó con el maestro?, ¿la utilizó en sus anteriores destinos?, si es así ¿llegó con una relación de escuelas extranjeras con los que poder comunicarse?... son todavía muchas las preguntas que nos hacen ilusionarnos y esta ilusión, ponernos en el camino de la investigación para en futuras comunicaciones seguir aclarando todo este universo del freinetismo español.

Anexos

Huertas

Año 19³¹ a 19³²

PRESUPUESTO DE MATERIAL DE LA ESCUELA DIURNA

Provincia de CACERES Partido judicial de HERVAS

Pueblo de FACTORIA DE LOS ANGELES (CAMINOMORISCO)

Escuela nacional de niños. Sueldo del Maestro : 3000 Pesetas.

Presupuestos de ingresos y gastos del material de esta Escuela y de la clase de adultos que el Maestro que subscribe forma, con arreglo a lo dispuesto en las Instrucciones de 27 de marzo de 1911 y Orden de 22 de julio de 1920, para el próximo año de 19³¹ a 19³²

| INGRESOS | | Pesetas. | Cénts. |
|--|------|------------|--------|
| Sexta parte, que corresponde al material durante el año, regulada por la dotación de la Escuela. | | 166 | 66 |
| BAJA | | | |
| 10 por 100 a disposición de la Administración Central para material escolar. | | 16 | 66 |
| DIFERENCIA. | | 150 | 00 |
| DESCUENTOS | | | |
| 1'20 por 100 del impuesto para pagos del Estado (deducido de la diferencia). | 1'95 | En junto.. | 2 70 |
| 0'50 por 100 de Habilitación (deducido de la misma diferencia). | 0'75 | | |
| LÍQUIDO QUE HA DE PERCIBIR EL MAESTRO. | | 147 | 30 |

| Número de orden. | Número de ejemplares o de objetos. | GASTOS | |
|--|------------------------------------|---|--------|
| CAPÍTULO ÚNICO. — Gastos de la Escuela. | | | |
| 1 | --- | Aseo del salón de clase | 24 00 |
| 2 | --- | Calefacción | 12 00 |
| 3 | Forcel y Riera | Enciclopedia, Grado preparatorio | 7 50 |
| 4 | Bruño | Ejercicios de cálculo | 9 00 |
| 5 | --- | Caja de cubos en colores para contar | 8 00 |
| 6 | Rápido | Cuadernos escritura inglesa | 14 00 |
| 7 | 6ª, una línea | Cuadernos de 32 páginas (cartapacios) | 20 00 |
| 8 | 5ª, dos líneas | Cuadernos " " " " | 5 00 |
| 9 | 4ª, dos líneas | Cuadernos " " " " | 10 00 |
| 10 | Cuadriculado 4mm. | Cuadernos de 32 páginas (cartapacios) | 5 00 |
| 11 | " 6mm. | " " " " | 5 00 |
| 12 | Rodríguez Alvarez | Cartillas "RAYAS" 1ª | 2 00 |
| 13 | " " | Cartillas " " 2ª | 2 65 |
| 14 | " " | Cartillas " " 3ª | 2 65 |
| 15 | --- | Caja de pizarrines | 3 00 |
| 16 | --- | Plumas, tinta, clarión, lápices, gomas etc. | 15 00 |
| | | Imprevistos | 2 50 |
| | | Suma y sigue. | 147 30 |

Modelo núm. 117.

Año 19 ³¹ ~~1931~~ ~~1932~~

PRESUPUESTO DE MATERIAL DE ADULTOS

Clase de adultos núm. _____ Gratificación: 250 Pesetas.

| | | Pesetas. | Cénts. |
|---|--|----------|--------|
| INGRESOS | | | |
| Asignación anual para este servicio. | | 62 | 50 |
| BAJA | | | |
| 10 por 100 a disposición de la Administración Central para material escolar. | | | |
| DIFERENCIA. | | 62 | 50 |
| DESCUENTOS | | | |
| 1'20 por 100 del impuesto de pagos al Estado (deducido de la diferencia). <u>0'81</u> | | | |
| 0'50 por 100 de Habilitación deducido de la misma diferencia. <u>0'32</u> | | | |
| En junto. | | 1 | 13 |
| LÍQUIDO QUE HA DE PERCIBIR EL MAESTRO. | | 61 | 37 |

| Número de orden. | Número de ejemplares o de objetos. | GASTOS | Pesetas. | Cénts. |
|---|------------------------------------|--------------------------------------|----------|--------|
| CAPÍTULO ÚNICO. — Alumbrado, libros, papel, etc. | | | | |
| 1 | | Alumbrado | 20 | 00 |
| 2 | Dalmau | Primer Camarada | 8 | 00 |
| 3 | Dalmau | Segundo Camarada | 8 | 00 |
| 4 | | Plumas, papel, clarión, lápices etc. | 14 | 00 |
| 5 | 6ª, una raya | CARTAPACIOS de 32 páginas | 10 | 00 |
| | | Imprevistos | 1 | 37 |
| SUMA. | | | 61 | 37 |

Factoría de los Angeles (Caminomorisco) 25 de Octubre de 1930

El Maestro
José Vargas

Informe de la Junta local.

El Alcalde-Residente,

Acuerdo de la Sección administrativa.

Sección Administrativa de 1.ª Enseñanza

EXAMINADO Y CONFORME

Cuencas, a 4 MAYO 1931 d. 132

V. R.
El Jefe,

El O. P.

El Jefe,



Sección Administrativa
[Firma]

Acuerdo de la Inspección.

Aprobado
Vegas de Oria 2 Julio 1931

Inspector

[Firma]
[Firma]

- Observaciones.**—1.ª Todo Maestro debe formar el proyecto de presupuesto de la Escuela—y el de la clase de adultos, si la sirve—en el mes de enero y remitirlos, por duplicado, a la Junta local de Primera enseñanza con el inventario, por duplicado también, de los enseres y útiles de enseñanza que se custodian en la Escuela. Conviene que dé cuenta de la entrega en oficio dirigido a la Sección administrativa de Primera enseñanza.
- 2.ª Ningún presupuesto ha de comprender mayor suma que el líquido que deba percibir el Maestro, el cual será distribuido en uso del local, material fijo, libros y útiles de enseñanza necesarios para los niños pobres.
- 3.ª Los presupuestos e inventarios no llevan reintegro alguno.
- 4.ª En las Escuelas que no haya clase de adultos, el impresor para este servicio se inutilizará con una o dos líneas de tinta.
- 5.ª Es conveniente poner una pequeña partida para imprevisas; pero cuidando luego de justificar su inversión.

Año 193¹ a 193²

PRESUPUESTO DE MATERIAL DE LA ESCUELA DIURNA

Provincia de Cáceres

Partido judicial de Hervás

Pueblo de CAMINOMORISCO

Escuela nacional de niño s.

Sueldo de 1^o Maestr^o : 3000 Pesetas.

Presupuestos de ingresos y gastos del material de esta Escuela y de la clase de adultos que el Maestr^o que suscribe forma, con arreglo a lo dispuesto en las Instrucciones de 27 de marzo de 1911 y Orden de 22 de julio de 1920, para el próximo año de 193¹ a 193²

| | Pesetas. | Cents. |
|--|----------|---------------------|
| INGRESOS | | |
| Sexta parte, que corresponde al material durante el año, regulada por la dotación de la Escuela. | 166 | 66 |
| BAJA | | |
| 10 por 100 a disposición de la Administración Central para material escolar. | 16 | 66 |
| DIFERENCIA. | 150 | 00 |
| DESCUENTOS | | |
| 1'30 por 100 del impuesto para pagos del Estado (deducido de la diferencia). | 1'95 | } En junto. |
| 0'50 por 100 de Habilitación (deducido de la misma diferencia). | 0'75 | |
| | 147 | 30 |
| LÍQUIDO QUE HA DE PERCIBIR EL MAESTRO | | |

| Número de orden. | AUTORES | Número de ejemplares u. de objetos. | | | |
|------------------|---|-------------------------------------|---|-----|----|
| | | | GASTOS | | |
| | | | CAPÍTULO ÚNICO. — Gastos de la Escuela. | | |
| 1 | ----- | --- | Aseo del salón de clase | 24 | 00 |
| 2 | ----- | --- | Calefacción | 12 | 00 |
| 3 | ----- | --- | Plumas, tinta, clarión, lápices etc. | 14 | 00 |
| 4 | ----- | 1 | Bandera tricolor | 10 | 00 |
| 5 | ----- | 1 | Alegoría de la República | 5 | 00 |
| 6 | ----- | 1 | Caja de Arquitectura | 4 | 00 |
| 7 | Papel blanco | 1 | Paquete de cuartillas | 3 | 00 |
| 8 | 1 ^o 25x16, de 6 ^o | 100 | Cuadernos de 40 hojas | 18 | 00 |
| 9 | 1 ^o 25x16, cuadrícula | 100 | Cuadernos, cuadrícula de 4 mm. | 11 | 00 |
| 10 | 1 ^o 16x11, de 6 ^o | 100 | Cuadernos de 40 hojas | 8 | 00 |
| 11 | Bruño | 5 | Ejercicios de Cálculo | 3 | 25 |
| 12 | Porcel y Riera | 7 | Enciclopedias, 8 ^o Preparatorio | 10 | 50 |
| 13 | Dalmau | 5 | Enciclopedias, 6 ^o Medio | 16 | 25 |
| 14 | Rodríguez | 30 | Cartillas Rayas, 1 ^o , 2 ^o , 3 ^o | 3 | 70 |
| | | | Imprevistos | 4 | 60 |
| | | | Suma y sigue. | 147 | 30 |

Año 193₁ a 193₂

PRESUPUESTO DE MATERIAL DE ADULTOS

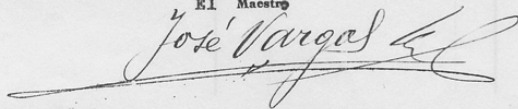
Clase de adultos núm. _____

Gratificación: 250 Pesetas.

| INGRESOS | | | | Pesetas. | Octas. |
|--|----------------|------------------------------------|---|-----------|--------|
| Asignación anual para este servicio. | | | | 62 | 50 |
| DESCUENTOS | | | | | |
| 1'30 por 100 del impuesto de pagos al Estado. 0'81 | | | | En junto. | 13 |
| 0'50 por 100 de Habilitación. 0'32 | | | | | |
| LÍQUIDO QUE HA DE PERCIBIR L. MAESTRO . . . | | | | 61 | 37 |
| Número de octas. | AUTORES | Número de ejemplares o de objetos. | GASTOS | | |
| CAPÍTULO ÚNICO. — Alumbrado, libros, papel, etc. | | | | | |
| 1. | ----- | -- | Alumbrado | 20 | 00 |
| 2. | ----- | -- | Plumas, tinta, palilleros, cuartillas, etc. | 14 | 00 |
| 3. | 8º 16 x 11 | 100 | Cuadernos, una raya | 8 | 00 |
| 4. | R. Gómez Tutor | 10 | El Siglo de los niños (Pope 3º-) | 12 | 50 |
| | ----- | -- | Imprevistos | 6 | 87 |
| | | | | | |
| | | | | | |
| SUMA. | | | | 61 | 37 |

Factoría de los Angeles (Caminosre) a 31 de Octubre de 1931

El Maestro



Notas

¹ GARCÍA MADRID, Antonio.: «Freinet, Las Hurdes y la II República española», *Revista de Ciencias de la Educación*, 131 (1987) 357-368.

² «La Fundación Gregorio Marañón analiza en profundidad la realidad de Las Hurdes», Redacción, Diario HOY, Badajoz, 17 de abril, 1993.

³ GARCÍA MADRID, Antonio.: «Freinet, Las Hurdes y la II República española», *Revista de Ciencias de la Educación*, 131 (1987) 357-368.

⁴ GARCÍA MADRID, Antonio.: «Coda: Freinet en Las Hurdes en los años 30», *Educación Utopía. Educación Realidad*, Kadmos, Salamanca, 2000, 81-93.

⁵ GARCÍA MADRID, Antonio.: «Más noticias sobre el origen de la influencia de Freinet en las Hurdes durante la II República. Datos sobre el maestro Maximiano Cano Gascón», *Papeles Salmantinos de Educación*, 3 (2004) 375-403.

⁶ GARCÍA MADRID, Antonio.: «Un documento excepcional: memoria de un maestro freinetiano sobre la educación en un pueblo de Las Hurdes de 1930 a 1932», *Papeles Salmantinos de Educación*, 4 (2005) 315-340.

⁷ GARCÍA MADRID, Antonio.: «El periódico escolar *Ideas y hechos* de la escuela de la Factoría de los Ángeles y el periódico escolar *Niños, pájaros y flores* de la escuela de La Huerta (Caminomorisco)». Prueba documental de la influencia de Freinet en Las Hurdes durante la II República», *Papeles Salmantinos de la Educación*, 5 (2005) 113-175.

⁸ GARCÍA MADRID, Antonio.: «El origen de las técnicas Freinet en Las Hurdes (1932-1934). Quién impulsó a José Vargas Gómez a iniciar la experiencia», *Papeles Salmantinos de Educación*, 6 (2006) 115-170.

⁹ GARCÍA MADRID, Antonio.: «Los maestros freinetianos de Las Hurdes durante la II República. Noticias documentadas», en *Revista de Educación*, 340 (2006) 493-521.

¹⁰ GARCÍA MADRID, Antonio y CONDERANA CERRILLO, Jesús Manuel.: «Qué fue de los maestros Freinetianos de Las Hurdes. Trayectoria profesional y vital», *Papeles Salmantinos de Educación*, 7 (2006) 13-41.

¹¹ Fotografía propiedad de la familia Martín Martín.

¹² VARGAS BARBA, Fernando.: «En recuerdo», (1989) 1-26.

¹³ Ver anexos. Fotocopias de originales enviadas por la familia Vargas.

¹⁴ El subrayado es propio.

¹⁵ Copia de la Hoja de Servicios de D. José Vargas Gómez facilitada por la familia.

LAS INFLUENCIAS FRANCESAS Y SU RELACIÓN CON LA PRESENCIA ANGLOGERMANA EN LOS ENTORNOS DE LA PEDAGOGÍA ESPAÑOLA DURANTE EL SIGLO XIX

Ángel C. Moreu Calvo

E-mail: amoreu@ub.edu
(Universidad de Barcelona)

I

El propósito de esta comunicación es llamar la atención sobre algunos factores de la realidad política, social y cultural de la España ochocentista que condicionaron aspectos importantes de la pedagogía política y de la política educativa, principalmente en la parte que hace referencia a la recepción de corrientes de pensamiento y a la evolución que dichas corrientes experimentaron al incorporarse a procesos y dinámicas que se fueron generando en suelo español. Naturalmente, una investigación de tan amplio espectro necesita mayor espacio del que aquí se dispone. Por eso este trabajo se presenta como la comunicación preliminar de un estudio mayor, limitándose el discurso a esbozar el paisaje y a destacar dos efectos peculiares de la influencia francesa en la educación española del siglo XIX: uno, que hace referencia a la entronización del positivismo, y otro, que tiene que ver con la definición contemporánea de ciudadanía.

El entramado sociopolítico y cultural de la Europa ochocentista tiene uno de sus ejes más reveladores en las contiendas que libran franceses y alemanes para lograr la hegemonía continental. El liderazgo cultural de ambas potencias sugiere las definiciones bipolares, la diferenciación en dos bloques -el románico y el anglogermánico, el católico y el protestante, el reformador y el contrarreformador- que a la postre pueden resultar didácticamente eficaces, pero históricamente insuficientes para representar la complejidad de corrientes ideológicas que caracteriza a la Europa del ochocientos.

Esa complejidad del pensamiento europeo del siglo XIX se patentiza por la coincidencia en el tiempo de autores que ejercieron una gran influencia en los círculos del pensamiento ochocentista y posterior. Una panorámica de esto que decimos re-

flejaría, en un primer momento, el influjo irresistible de Georg W.F. Hegel, que había publicado su *Fenomenología del Espíritu* en 1807, y que supo mantener en un segundo plano todo un conjunto de tendencias emergentes que, justo después de su muerte, comenzaron a cobrar fuerza en el concierto intelectual y científico de la época. El protagonismo tardío de Arthur Schopenhauer, o la limitada repercusión del naturalismo de Friedrich W.J. Schelling, constituyen ejemplos que ilustran bien esta afirmación.

Fue también tras la muerte de Hegel cuando el materialismo y el evolucionismo encuentran el clima apropiado en el ascendente protagonismo positivista. Y es así como Charles Darwin, con su obra *El origen de las especies* publicada en 1859, y Herman L. de Helmholtz, máximo exponente del fisicalismo materialista, vinieron a reforzar y a amplificar la influencia del positivismo de August Comte, que había publicado su *Curso de filosofía positiva* en 1830. Así, en la segunda mitad del siglo XIX el predominio positivista es visible ya en muchos de los ámbitos de la ciencia y el pensamiento europeos; y es en este contexto en el que Claude Bernard publica su *Introducción al estudio de la medicina experimental* en 1865.

Nuestra pretensión al nombrar esta insuficiente lista de grandes figuras de la filosofía y de la ciencia europeas del siglo XIX no es otra que destacar la riqueza de planteamientos que conviven intentando aprovechar el triunfo indiscutible de la razón, bien para mostrar sus impredecibles posibilidades espirituales y científicas, bien para desenmascarar sus miserias.

Este creciente interés por el método científico positivo fue impregnando en los diferentes países de Europa y América, con mayor o menor intensidad o éxito, todos los ámbitos del saber conforme avanzaba el siglo hacia su fin, sin que por ello desapareciesen del horizonte corrientes anteriores, en muchos casos críticas con el cambio paradigmático que se iba consolidando. Una panorámica de tal riqueza intelectual define el contexto en que se formaron los integrantes de la que se ha dado en llamar generación de 1890 o de los jóvenes rebeldes¹.

Los autores de esta generación tuvieron que trabajar en el entorno revolucionario que para la ciencia y el pensamiento imponía el radicalismo positivista, un entorno en donde intentaban marcar sus territorios todos los ismos, activamente empleados en procesos de generación, renovación o supervivencia, tanto desde el ámbito del biologismo como desde las parcelas de un idealismo renovado. Efectivamente, el mosaico de tendencias que se manifiestan a lo largo de la centuria se resiste a esquemas sencillos; no en vano pragmatistas, románticos, materialistas, culturalistas, evolucionistas, neoescolásticos, vitalistas, etc., convivieron en torno a los dos paradigmas más o menos enfrentados, el idealismo y el positivismo, presentes por igual en esos dos bloques de los que hablábamos. La cuestión es importante porque, como decimos, semejante paisaje domina el panorama filosófico y académico que respiran y en el que se forman los protagonistas de los cambios que se inician en las últimas décadas del siglo, de especial relevancia para la pedagogía, la psicología, la medicina, la sociología y otras disciplinas, que buscan una fundamentación científica dentro del marco positivista de inspiración comtiana.

II

El influjo francés en el sector de la Europa románica había de condicionar el desarrollo cultural de España, en lo que al ámbito educativo se refiere, hasta bien entrado el siglo XX. A pesar de todo, la subsidiaridad española no era del todo pasiva respecto a lo que venía de París; el filtro inquisicional de la España ultraconservadora, aunque un tanto desnortado, se empeñó con eficacia en ningunear, e incluso perseguir con el Índice de libros prohibidos y el estima de la demonización, la obra de autores que tuvieron una gran significación intelectual, política y moral, como sucedió con Voltaire, que, emparejado con Lutero, aparecía como uno de los culpables de los males que aportaba el liberalismo². En otros casos, el mimetismo conservaba el espíritu de épocas prerrevolucionarias.

Y pensamos que es así no sólo en las presencias, sino incluso en las ausencias; ya que si en España no se detectó el influjo de la obra de Kant de forma significativa, uno de los factores fue sin duda el hecho de que Francia tampoco recibiera la influencia de la obra del profesor alemán. Por otra parte, el acceso minoritario que los españoles tuvieron a las doctrinas del ginebrino J.J. Rousseau, ya desde el siglo XVIII³, que se limita a un reducido grupo de intelectuales y a un puñado de políticos reformistas, se corresponde con la persecución, la prohibición e incluso la quema de sus libros⁴, tanto en Francia como en España.

Sea como sea, los ecos de la también diversa realidad política, social y cultural francesa en el período llegan a España por proximidad o por presencia. Su liderazgo cultural en toda la Europa románica convierte a Francia en referente casi único para la cultura española ya durante todo el siglo XVIII, bien que casi más en los modos y modas que en los contenidos; para estos últimos, la recepción es selectiva -favoreciendo los discursos de sensualistas y tradicionalistas en detrimento de los revolucionarios, lo que convertía el universo francés a la vez en modelo a seguir y contramodelo a derrotar.

Sin embargo, el hecho de que el nombre del movimiento renovador ochocentista en suelo español tenga nombre alemán obliga a interrogarse sobre la aparente paradoja que se genera ante la entronización de las ideas de Karl C. Krause a partir de la exitosa propuesta de Julián Sanz del Río. Porque además, junto a esta entronización, se observa la presencia en España desde bien temprano (1805) de las metodologías del suizo alemán Giovanni E. Pestalozzi en el Instituto Real Pestalozziano de Madrid, con una representación destacable en varios puntos del territorio español⁵; o la de los ingleses Andrew Bell y Joseph Lancaster, con la instauración, en 1818, de la Escuela Central Lancasteriana, que seguía los métodos de enseñanza mutua de estos pedagogos. Y aún hay que nombrar en este punto las Escuelas Fröbel de Madrid, que utilizaron los materiales diseñados por August W.F. Fröbel⁶. Toda esta entronización de teorías e instituciones no anulan la influencia francesa⁷, pero tampoco constituyen experiencias aisladas como vamos a ver a continuación. Se podría decir que ni todo lo francés ni sólo lo francés obtiene presencia en España durante este siglo.

Creemos que la presencia pestalozziana no es una más entre el conjunto de iniciativas sociales de la política de Godoy, efecto por tanto de un interés simplemente filantrópico. Si el Príncipe de la Paz se empleó con todas sus energías en el Instituto Real Pestalozziano, dando muestras de un conocimiento nada superficial del método y de su fundamentación psicopedagógica, era porque estaba convencido de que la educación podía acabar con la tutela intelectual del espíritu ilustrado. El proyecto de Godoy fue muy ambicioso, pues pretendía extender el sistema a todo el país, asegurándose la pureza del método mediante la traducción de los libros de Pestalozzi, y, sobre todo, mediante la fundación de una Escuela Central Normal (4-11-1806) para la formación de maestros pestalozzianos⁸.

Carlos IV decidió adoptar el método para la educación de su hijo, requiriendo los servicios de uno de los responsables del Instituto, nada menos que del valenciano Francisco Amorós, en ese momento coronel y maestro pestalozziano. Tras los sucesos de 1808, tuvo que emigrar a París por afrancesado. Allí fundaría, pasado el tiempo, el Gimnasio Normal Militar y Civil, convirtiéndose en uno de los iniciadores de la educación física contemporánea. Junto a Amorós, representantes del mejor liberalismo se integraron en el proyecto; es el caso de José M. Blanco White, que formó parte entre 1807 y 1808 de la Comisión de Literatos del Instituto.

Por su parte, la presencia de Lancaster revela el propósito renovador de una élite culta y liberal que no mira sólo a París en busca de soluciones y propuestas, iniciándose así la apertura de una doble vía anglogermana que se consolida, sin perder su carácter elitista y sin romper con la tradición francófila, conforme el siglo avanza a través de su segunda mitad.

Y en lo que a Krause y Fröbel se refiere, habían mantenido un estrecho contacto desde su juventud, de manera que las ideas panenteistas del primero resultan fácilmente identificables en la difusa y poética prosa fröbeliana. En ambos casos se evidencia la influencia de su maestro Schelling con su personal reflexión sobre las relaciones del Uno y el Todo, en el contexto de la idea de unidad de lo real, en aquel momento patrimonio del romanticismo. En el trasfondo de la obra de Schelling late su particular idea de unidad, que él denomina identidad de naturaleza y espíritu, y que le permite describir una filosofía trascendental y una filosofía de la naturaleza no disociadas, sino en interrelación.

III

A partir de aquí, el panenteismo krausista, además de considerar que cada entidad y todas ellas son expresión de lo absoluto, fijó como indiscutible un cierto nivel de autonomía para esas entidades; lo que no sólo permitía el acceso al ejercicio de la libertad, sino que permitía así mismo la actividad científica diferenciada de forma autónoma en las diferentes disciplinas. Ciertamente es ésta una posición estratégica que se origina en Schelling y que ponen en práctica religiosamente algunos de los más eminentes krausistas; también es la que, a finales de siglo, permitirá sin grandes equilibrios epistemológicos desarrollar en España un entorno que había de ejercer de

filtro y agente de modulación y adaptación de las nuevas corrientes, dando lugar al krausopositivismo⁹.

Pero no avancemos acontecimientos. Cuando a comienzos del último cuarto del siglo XIX, en los ateneos y otros círculos culturales y educativos, se analizan temas relacionados con la entronización del positivismo en España, los únicos que parecen dispuestos a adoptar el sistema positivista son los biólogos y los neokantianos. Gumersindo de Azcárate así lo manifiesta de forma explícita, diciendo que «el positivismo está penetrando por dos puertas, abiertas, la una por los dedicados a las ciencias naturales, la otra por los neo-kantianos»¹⁰, decantándose por estos últimos, como posibles propagadores del positivismo en España, ante la abstención de los movimientos conservadores que, al parecer, no tenían nada que decir¹¹, y ante la casi total inexistencia de recursos para la investigación biológica en cualquiera de sus ramas.

Apenas diez años después -acabamos de apuntarlo- un grupo de jóvenes que se habían educado en el entorno krausista había de hacer un esfuerzo de síntesis y adaptación del nuevo paradigma positivo, construyendo un movimiento positivista original, que, con el nombre de krausopositivismo, según la feliz denominación propuesta en 1802 por el entonces catedrático de la Universidad de Oviedo Adolfo González Posada¹², propició algunas de las aportaciones más originales del pensamiento y la ciencia españolas del entresiglo XIX-XX.

IV

Mostrada la presencia francoanglogermánica en los ámbitos filosóficos y pedagógicos del territorio español, cabe preguntarse, desde el punto de vista de la pedagogía política, si las propuestas para la definición del concepto de ciudadanía procedentes de Francia, Alemania e Inglaterra encontraron eco en los círculos pedagógico-políticos españoles. No vamos a entrar -no porque no sea interesante- en si la idea de ciudadano que se promueve desde tres mentalidades tan diferentes conforman discursos independientes, opciones diferentes a considerar, o si se trata de propuestas híbridas, hijas de una misma madre burguesa y liberal. Seguramente esta segunda percepción se acercaría más a la realidad de las propuestas. Por nuestra parte, y siguiendo la línea que anunciábamos al principio, vamos, primero, a describir brevemente la triple definición, avanzando ya que, en España, sólo se observa la presencia tímida y minoritaria del modelo francés.

La actualidad de un tema controvertido como es en nuestro entorno la educación para la ciudadanía tiene no poco que ver con las proclamas de los revolucionarios franceses de finales del setecientos¹³. Pero no hay que olvidar que ingleses y alemanes, desde sus respectivas cosmovisiones, también definieron e intentaron dejar claro no sólo el concepto de ciudadanía, sino sus implicaciones con la educación y el Estado.

Tres tipos de ciudadanía se van definiendo durante el período de la Ilustración: uno que se identifica con la incipiente tradición liberal inglesa, que reconoce diferencias entre clases, grupos, etc.; otro, el francés, que se funda sobre la fusión entre el

individuo y la sociedad, a partir de la concepción rousseauniana de la voluntad general; y un tercero, el alemán, que desde la fuerte presencia romántica, se opone tanto a la razón como al progreso liberal, proponiendo el reencuentro con su luteranismo como razón, y su panteísmo pagano como mecanismo de defensa.

Para una ordenación del discurso híbrido que permite desvelar coincidencias, oposiciones, paradojas, etc., entre esas propuestas, habría que entrar en el análisis, principalmente, del modelo de libertad y justicia que proponen, de la idea de nación que persiguen, de las relaciones entre hombre y ciudadano que establecen. De esa manera podría conseguirse una cierta ordenación del entorno que aclararía aparentes similitudes (como las que pueden establecerse entre la francesa *Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano* de 1789, y la declaración de independencia estadounidense de 1776), aparentes paradojas (como las que se deducen de la propuesta de Hobbes que describe el paso de una multiplicidad de voluntades a una voluntad única en el *De Cive*¹⁴, y la de Rousseau, que habla de la fusión entre el individuo y la sociedad en una voluntad general), o la utilización de un mismo léxico para referirse a realidades contrapuestas. Esta última cuestión remite a los problemas que comporta la traducción y el uso poco riguroso de términos semánticamente ambiguos para referirse a situaciones, tendencias o procesos de gran complejidad como los que aquí tratamos.

Intentaremos no caer aquí en estas incongruencias, concluyendo que en España la literatura o las referencias que se plantean el tema de la ciudadanía o la educación para la ciudadanía son muy posteriores. Sí que encontramos presencia de temas relacionados, como la responsabilidad del Estado en la educación, la libertad de cátedra, la urbanidad, o la nación española, entre otros, que coinciden con los momentos de protagonismo liberal anteriores a la Restauración.

Termina aquí esta reflexión preliminar que nos ha llevado, por un lado, a descubrir la significativa diversificación del que para España había sido único foco de influencia, el francés, hacia una triple vía anglofrancogermánica, que había de seguir consolidándose hasta 1936; y, por el otro, a apuntar algunos de los efectos de esa confluencia. En primer lugar, la evolución del krausismo como entorno catalizador de las nuevas corrientes, generando la síntesis krausopositivista, con unas características originales y diferentes del positivismo, el monismo, el psicologismo o el experimentalismo visible en otros países del entorno. En segundo lugar, nos hemos preguntado por las posibilidades de concretar diferentes definiciones del concepto de ciudadanía, a partir de las propuestas de franceses, ingleses y alemanes. Nuestro planteamiento permite destacar otros efectos paralelos a los descritos y no menos importantes, como los intentos de definición de una ciencia de la educación, positiva y experimental. Queden estos nuevos desarrollos para otra ocasión.

Notas

¹ Esta generación rebelde viene al mundo entre 1840 y 1860, y comienza a tomar las riendas en el período de entresiglos. Forman parte de la misma, por ejemplo, Freud, Dewey, Croce, Durkheim, Stanley Hall, W. Rein, Nietzsche, Bergson, Husserl, etc. Y entre los españoles, Ramón y Cajal, Tolosa Latour, Cossío, Simarro, Turró, González Serrano, etc.

² Turin estudia los efectos de este discurso tradicionalista que intentaba atajar las manifestaciones del liberalismo citando, además del catecismo para obreros de Manjón, el libro de Sardá Salvany *El liberalismo es pecado*; cf.: TURIN, Y.: *La educación y la escuela en España de 1874 a 1902: liberalismo y tradición*, Madrid, Aguilar, 1967.

³ Carr escribe al respecto: «En las postrimerías del siglo XVIII los contados *esprits forts* que se carteaban con Voltaire y Rousseau fueron arrollados por el formalismo y el tedio que hacían de la sociedad madrileña la pesadilla de los embajadores inteligentes»; cf.: CARR, R.: *España 1808-1939*, Barcelona, Ariel, 1969, p. 57.

⁴ La recepción de Rousseau en España ha sido bien estudiada en SPELL, J.R.: *Rousseau in the Spanish world before 1833*, Nueva York, Gordian Press. Este libro contiene una completa bibliografía de las traducciones españolas de la obra de Rousseau en ese período. También: DEFOURNEAUX, M.: *Inquisición y censura de libros en la España del siglo XVIII*, Madrid, Taurus, 1973. No será hasta el cambio del siglo XIX al XX que editoriales progresistas, como La España Moderna, emprendan la publicación en ediciones populares de la obra de autores como Voltaire, Zola, Renan, Ibsen, Spencer, Nietzsche, etc. Por otra parte, en esos mismos años, aparecen ensayos sobre la pedagogía de Rousseau, escritos por autores españoles; sirva de ejemplo: ZULUETA, L. de.: *La pedagogía de Rousseau y la educación de las percepciones de espacio y de tiempo*, Madrid, Imp. Helénica, 1910.

⁵ BLANCO SÁNCHEZ, R.: *Pestalozzi, su vida y sus obras. Pestalozzi en España*, Madrid, Revista de Archivos y Bibliotecas, 1909.

⁶ Matilde Gracia del Real, inspectora de las Escuelas Municipales de Madrid, atenta a las corrientes de la renovación pedagógica, explicó el sistema fröbeliano en las Conferencias Pedagógicas de su jurisdicción en 1893; cf.: GARCÍA DEL REAL, M.: «Estudio pedagógico: procedimiento Fröbel», *La Escuela Moderna*, vol. V (1893), pp. 241 y ss. Y sobre la recepción de Fröbel en España: RUIZ BERRIO, J.: «En el centenario de Fröbel. La introducción de un método en España», *Revista de Ciencias de la Educación*, nº. 122 (1982), pp. 440 y ss.

⁷ Esta influencia predominante sigue haciéndose patente, por citar dos ejemplos, en la Constitución de 1812, o en el llamado *Informe Quintana*, redactado por el poeta de ese nombre en 1813, e inspirado en el *Rapport* presentado por Condorcet ante la Asamblea Legislativa en 1792.

⁸ GODOY, M.: *Memorias*, 2 vols, Madrid, Rivadeneira, 1965. Las reflexiones de Godoy sobre el método pestalozziano se hallan en el vol. 2, pp. 133 y ss.

⁹ Una posición del mismo tenor, quizá más revolucionaria, la encontramos en la obra del médico filósofo malagueño Diego Ruiz Rodríguez, que se movió como tantos otros en los aledaños del krausismo y que realizó un recorrido intelectual similar en sus planteamientos, justificando la experimentación científica como uno de los atributos de la experiencia estética. Ruiz había sido alumno de

Hermenegildo Giner en Barcelona. Más tarde seguiría los pasos de éste en el Colegio Español de Bolonia, donde coincidió con el jurista y también krausopositivista Dorado Montero, quien llegó a prologar uno de sus libros. El posicionamiento epistemológico de Diego Ruiz se encuentra principalmente en RUIZ RODRÍGUEZ, D.: *Genealogía de los símbolos. Principios de una ciencia deductiva*, 2 vols., Barcelona, Henrich y Cia, 1905-1906. El paralelismo con los krausopositivistas es pertinente por cuanto uno y otros no pretendían sino conciliar razón y experiencia en un momento en que los dictados del positivismo dificultaban una tal armonización. La diferencia estaba en que Ruiz concede la preponderancia a la experiencia estética y los krausistas a la experiencia científica como elemento armonizador. Una ampliación de este paralelismo puede verse en mi escrito «Biografía intelectual de Diego Ruiz (1881-1959): un filósofo del entusiasmo», Seminari Iduna, *Noves reflexions a l'entorn de l'educació estètica*, Barcelona, PUB, 1998, pp. 127 y ss. Tanto en el caso de Schelling como en el de Ruiz, las alusiones a la ciencia tienen una orientación más bien goetheana, en el primer caso, vinciana en el segundo: «Descartes (...) estudió la Naturaleza para aprovecharla. Leonardo da Vinci quiso amarla, sobre todo»; cf.: RUIZ RODRÍGUEZ, D.: *De l'entusiasme com a principi de tota moral futura. Preparació a l'estudi de l'Estètica*, Barcelona, E. Domènech, 1907, p. 77. Sin embargo fue ésta de Ruiz una iniciativa intelectual sin continuidad reseñable.

¹⁰ AZCÁRATE, G. de.: «El positivismo y la civilización», *Revista Contemporánea*, vol. II (1876), pp. 230 y ss.; vol. IV, pp. 465 y ss. (referencia en vol. II, p. 234, nota al pie). Azcárate emite esta aseveración en un importante artículo sobre aspectos sociológicos del positivismo, que recoge lo más importante de las discusiones sobre el tema que tuvieron lugar en el Ateneo de Madrid en 1876; y escribe sin duda influido por el libro de Perojo sobre el pensamiento alemán, publicado el año anterior, en una época en que la obra de los escritores krausistas de la generación de 1890 todavía no es significativa; cf.: PEROJO, J. del.: *Ensayos sobre el movimiento intelectual en Alemania*, Madrid, Medina y Navarro, 1875? Hay quien considera el libro de Perojo como «el punto de inflexión de la etapa metafísico-idealista hacia el nuevo horizonte de signo criticista y positivista», cf.: NUÑEZ, D.: *La mentalidad positiva en España: desarrollo y crisis*, Madrid, Tucur, 1975, p. 147, nota al pie.

¹¹ Azcárate se refiere a esta abstención: «Lo que ha sellado los labios de los católicos que asistían a esta discusión (la del Ateneo de Madrid de 1876) es que los más de ellos están imbuidos en los principios de una escuela que conforma en la parte crítica con la positivista. En efecto, los tradicionalistas comienzan por declarar la impotencia y la incapacidad de la razón, para deducir luego que aquí la necesidad de la revelación, y tan de acuerdo están en aquella primera afirmación, que (...) los argumentos que contra la psicología y la metafísica de su tiempo emplearon Broussais y Augusto Comte, eran los mismos de que antes se habían servido Bonald y Lammenais para atacar á la filosofía. Es verdad que en nuestro país pugna por sustituir al tradicionalismo el tomismo (...); pero los principios del (...) tradicionalismo sensualista continúan dominando los espíritus de los más de los católicos en fuerza del imperio no disputado que por tantos años ha venido ejerciendo. De aquí que en frente de la crítica del positivismo se encontraban sin medios y sin armas para combatirlo, así como desautorizados para oponerse á las afirmaciones que en el órden ontológico formula el sistema»; cr.: AZCÁRATE, G. de.: «El positivismo y la civilización», *op. cit.*, vol II, pp. 232-233.

¹² GONZÁLEZ POSADA, A.: «Los fundamentos psicológicos de la educación según el Sr. González Serrano», *BILE*, vol. XVI (1892), n° 358, pp. 1 y ss., n° 359, pp. 17 y ss. Especialista en la obra de González Serrano, su posición estratégica respecto a la situación educativa de su época queda reflejada en GONZÁLEZ POSADA, A.: *Política y enseñanza*, Madrid, Daniel Jorro, s.f.

¹³ Todos hemos podido leer textos que identifican el concepto de ciudadanía contemporánea con los discursos de los revolucionarios franceses. Schnapper diferencia entre una ciudadanía a la francesa y una ciudadanía a la inglesa; cf.: SCHNAPPER, D.: *Què és la ciutadania? Els drets i els deures de la convivència cívica*, Barcelona, La Campana, 2003. La triple visión ha sido desarrollada de manera asistemática a partir de análisis parciales sobre autores o períodos, siempre desde vertientes sociopolíticas o filosóficas, pero no, que conozcamos, desde el entorno pedagógico.

¹⁴ HOBBS, T.: *El Ciudadano*, Madrid, CSIC-Editorial Debate, 1993, pp. 53 y ss.

EL GENERAL FRANCÉS THIÉBAULT Y LA UNIVERSIDAD DE SALAMANCA (1810-1813)

Francisco José Rebordinos Hernando

E-mail: frh@usal.es
(Universidad de Salamanca)

Introducción

El año 2008 es un año muy importante para nuestro país desde el punto de vista histórico, pues se conmemora el bicentenario de la presencia de las tropas napoleónicas tanto en España como en Portugal. La Guerra de la Independencia supuso para España una quiebra decisiva en su evolución histórica. Significó el principio del fin del Antiguo Régimen y el inicio de un proceso que culminaría, veinte años más tarde, con la revolución liberal. Durante la contienda el pueblo español adquirió esa conciencia de entidad nacional y de soberanía, que fueron claves para el desenlace final del proceso bélico.

Salamanca, al igual que otras muchas ciudades españolas, viviría el desastre y el pánico de la Guerra, siendo expoliada por parte de las tropas francesas. En este sentido, debemos de destacar a su Universidad, la cual, también recibirá las secuelas en primera persona de la «visita» de los franceses. Las consecuencias de la Guerra serían devastadoras para el país, influyendo de manera decisiva en todas las esferas de la sociedad. En nuestro caso nos vamos a centrar, fundamentalmente, en el análisis y estudio de los factores y características más importantes que se derivan de la presencia francesa en nuestro país y su influencia en el ámbito educativo, más concretamente, en lo relativo a la Universidad de Salamanca.

Mediante este estudio pretendemos poner de manifiesto lo acontecido entre el general francés Thiébault y la Universidad salmantina, sobre todo, en relación a la polémica suscitada por la concesión del doctorado *honoris causa* al general francés. Para ello hemos dividido nuestra investigación en tres apartados primordialmente. En primer lugar, haremos referencia a la situación por la que transita la Universidad de Salamanca en el contexto de la Guerra de la Independencia, donde se podrá apreciar una radiografía general en la que se pone de manifiesto la situación de la misma.

En segundo término, abordaremos un capítulo dedicado a la figura del gobernador de Salamanca Barón de Thiébault, así como algunos de los aspectos más generales de su actuación, donde examinaremos su relación con la *salmantina* y sus intentos reformistas. Finalmente, nos detendremos en el apartado principal de nuestro trabajo, conformado por la polémica suscitada ante la concesión del título de doctor al general Thiébault. En esta última parte analizaremos un informe que miembros del Claustro universitario elaboran con la finalidad, presumiblemente, de esclarecer los hechos y zanjar de una vez por todas la polémica.

La base fundamental de nuestra investigación se sustenta en las fuentes documentales consultadas en el Archivo de la Universidad de Salamanca. A este respecto podemos señalar que no existe demasiada documentación en relación concreta a lo acontecido en este periodo. En nuestro caso nos hemos centrado básicamente en un legajo que contiene, entre otros documentos, un informe redactado por varios miembros del claustro universitario donde se explica detalladamente lo sucedido con el general Thiébault, la polémica de su doctorado, así como otras cuestiones relacionadas con lo acaecido durante la ocupación francesa.

La Universidad de Salamanca en el contexto de la Guerra de la Independencia

A comienzos del siglo XIX, la Universidad de Salamanca ya no era ni mucho menos lo que fue en siglos anteriores. Si en el primer tercio del siglo XVII todavía mostraba mucho de su etapa de esplendor, en la que se formaban y enseñaban figuras de relieve, será a partir de entonces cuando empiece su decadencia que avanzará progresiva y paralela a la ruina de la monarquía. Es una etapa que como dice la profesora Agueda Rodríguez Cruz, podemos calificarla de *eclipse*¹. El talante reformador emprendido por Carlos III en el último tercio del siglo XVIII, hubiera reconducido de nuevo a la Universidad salmantina a ocupar el lugar que había perdido, pero la dura contienda contra los franceses dio al traste con todas las esperanzas. Los avatares de la Guerra provocaron notables pérdidas en toda la ciudad de Salamanca en general, pero sobre todo en su Universidad, la más importante del reino, con una gran reputación, grande por su saber y respetada por su fama. A partir de aquí, se iniciaría una etapa lánguida y precaria en la historia de la Universidad de la que no resurgirá hasta finales del siglo XIX, donde empezará una nueva etapa de progreso.

En primer lugar hemos de indicar que comienzan a acentuarse los problemas que ya venían manifestándose anteriormente. En este sentido, debemos de hacer referencia a la notable quiebra económica que va a sufrir la Universidad, así como la importante pérdida de matrícula en el seno de sus aulas. El problema económico ya se estaba haciendo patente a comienzos del siglo XIX, puesto que Carlos IV se ve en la necesidad de adoptar medidas prácticas para paliar las dificultades. Por ello ordena dotar a la Universidad salmantina perpetuamente con cierta cantidad de *pesos fuertes* provenientes de la hacienda de la mitra de las ciudades americanas de Lima y de Charcas, a causa de la precariedad de sus arcas. La principal fuente de financiación universitaria residía fundamentalmente en la participación de los diezmos de algunos núcleos

de la diócesis salmantina y del territorio de Medina del Campo, lo que tradicionalmente se conocía con el nombre de las tercias. Este tipo de ingresos constituía durante la segunda mitad del siglo XVIII el 70 o el 80% de las cantidades recaudadas para las arcas universitarias. El resto de entradas lo completaba el pago de diferentes censos que tenía impuestos la Universidad, así como las rentas de algunas propiedades². Con la supresión de las tercias en el periodo de la ocupación militar francesa, no es muy difícil de imaginar los numerosos problemas por los que atravesaría el Estudio para llevar a cabo su actividad. Así, en el informe consultado se hace referencia a lo acontecido en 1809, señalando que: (...) *En aquel propio año fue privada de sus tercias, fondo casi unico de su subsistencia, por el Yntendente Español adicto a los franceses Marques de la Granja*³. En cuanto a los alumnos podemos afirmar que, al igual que ocurre con el problema económico, la matrícula ya había descendido notablemente a finales del siglo XVII. De los 7.832 alumnos matriculados en el curso 1566-67, pasamos a los 2.000 a fines del siglo XVII, reduciéndose aun más este número en el curso 1809-10, contando las aulas únicamente con 35 alumnos⁴.

En el año 1804 se proyecta un plan de estudios especial para la facultad de Medicina, que tendría vigencia durante la primera mitad del siglo XIX, a pesar de la coyuntura política del momento. De igual forma en 1807 el ministro Caballero, autorizará al Claustro para formar un nuevo Plan de estudios para la *salmantina*, que sería aprobado por Real Decreto de 5 de julio y que se extendería al resto de universidades por Real Cédula del día 12 del mismo mes. Con este nuevo Plan, motivado por un grupo de profesores del Claustro universitario, se pretendía conectar la Universidad con los progresos de las ciencias y, de esta manera, incorporarse a la marcha de Europa. Pero cuando ello parecía que iba a dar sus frutos, el grito de independencia contra los franceses lo paralizó todo y profesores y alumnos tuvieron que cambiar las aulas por el campo de batalla. De la inicial simpatía y curiosidad que suscitaban las tropas francesas en su camino hacia Portugal, el pueblo español pasó al descontento y a la alarma, puesto que lo que inicialmente se había convertido en un simple tránsito, según lo establecido en el tratado de Fontainebleau, acabó convirtiéndose en una ocupación efectiva de la mayor parte del territorio nacional. El 22 de marzo de 1808 llegó a Salamanca la noticia de la revuelta popular a raíz del motín de Aranjuez, que como consecuencia traería consigo la caída del Príncipe de la Paz. La ciudad, al igual que otras poblaciones españolas, recibió la noticia con especial júbilo y regocijo, sobre todo sus estudiantes, lo cuales obligaron al Rector a que retirara el retrato de Godoy colocado en octubre del año anterior. En abril de ese mismo año el Claustro pleno reconoce al nuevo monarca Fernando VII.

Posteriormente la alarma provocada por la sucesiva salida de los miembros de la familia real a Bayona, trajo como consecuencia el malestar general de la población, quien consideraba este hecho como una salida forzada. Así el 2 de mayo de 1808 se producen a las puertas del palacio real en Madrid, una serie de altercados entre la población y las tropas francesas, quienes intentan a toda costa reprimir a los sublevados mediante las armas. En Bayona sería también donde Napoleón va a intentar que co-

misionados españoles aprueben el texto constitucional que ha dictado para el país ocupado. En este sentido, la Universidad de Salamanca envía a D. José Mintegui como comisionado para acudir a Francia a validar la Constitución, el cual no llegaría a desplazarse⁵. Al recibirse en Salamanca noticia de los sucesos de la Corte, las primeras reacciones a lo acaecido vendrán por parte del estamento estudiantil, presentándose una muchedumbre indignada ante la casa del gobernador Zayas, para protestar por los terribles atentados de Madrid⁶. Dicho intendente pasa oficio al Claustro instando para que se diese por concluido el curso académico, a consecuencia de lo cual, las autoridades universitarias el 7 de mayo de 1808 deciden cerrar las aulas y que los alumnos retornen a sus casas. En Salamanca la indignación iba en aumento con las noticias que se recibían, así los estudiantes se movilizan aunando esfuerzos para formar una compañía de universitarios.

A este propósito se procura facilitar a dicha compañía, por parte de la Universidad, el vestuario o equipo apropiado para la empresa militar. En este sentido, debemos de hacer referencia a una escritura mediante la cual se hace constar que la Universidad salmantina sufraga el gasto de (...) *varios artículos a beneficio de los estudiantes con motivo del alistamiento que se estaba haciendo para el servicio de la nación*⁷. En este aspecto la Universidad intenta negociar con los comerciantes de la ciudad, para que éstos, proporcionen los tejidos necesarios para (...) *hacer y dar una chaqueta y pantalón de paño fuerte a todos los estudiantes que sirvan*⁸. Ante la escasez de caudales para sufragar dichos gastos, la *salmantina* se ve en la necesidad de hipotecar tres casas de su pertenencia.

En esta misma línea, debemos de destacar la labor desempeñada por la prensa durante los enfrentamientos. La imprenta no descansa y en todos los lugares aparecen proclamas, cartas y periódicos cuya misión es levantar al pueblo contra los *tiranos*. Salamanca no permanece ajena a todo esto, así por estas fechas aparece el *Correo Político y Literario de Salamanca*. La prensa va a jugar un papel fundamental no sólo en la divulgación de las noticias, sino también dentro de la guerra propagandística, mediante la intoxicación informativa, con la única misión de exaltar los ánimos patrióticos de la población española⁹.

A finales de 1808 comenzará a producirse el expolio de la Universidad. En un oficio que pasa al Claustro salmantino el Presidente de la Junta Suprema Militar, Marqués de Cerralbo, se manda, según Real Orden de 14 de noviembre (...) *vender las alajas de plata, y oro ofrecidas para gastos del armamento por los generosos moradores y Cuerpos de esta Ciudad*¹⁰. El oficio continua diciendo que llegado el caso de no poder enajenarse dichas joyas, en su defecto se podrá (...) *remitirlas todas a la Casa de moneda de Madrid para su acuñación*¹¹. De esta forma la Universidad salmantina se vería privada de una gran cantidad de piezas de orfebrería, integrantes de su patrimonio y posiblemente procedentes de su capilla, como son: incensarios, mazas, ciriales, cálices, crucifijos, etc. Muestra de todo ello es el inventario de las mismas que acompaña al oficio. Esta medida se hubo de adoptar para hacer frente a los excesivos gastos del ejército. De igual modo, la Junta Suprema acude de nuevo a la Universidad solicitando la colaboración de sus miembros para hacer frente a las necesidades del momento¹². Así, nos

encontramos con una serie de catedráticos que ofrecieron a la causa cuanto disponían de sus rentas, ya fuera en metálico o en especie, e incluso algunos de ellos brindaban su persona y conocimientos para colaborar de esta forma en el conflicto¹³.

El 16 de enero de 1809 se produce definitivamente la ocupación de Salamanca por parte de las tropas francesas. Los habitantes salmantinos verán a partir de entonces transitar por sus calles a los soldados napoleónicos en son de guerra. La mala fama que acarreaba el ejército francés, motivada fundamentalmente por todos los abusos y barbaries cometidas: incendios, robos, ultrajes, allí por donde pasaban, y sobre todo unido al odio y la apatía que sentía el pueblo hacia ellos, hizo que la Universidad de Salamanca, para evitar males mayores, enviase a unos comisarios para saludar y dar la bienvenida a los generales franceses. Pero se le pedía aún más a la Universidad, debía (...) *como las demas comunidades y cuerpos nombrar comisarios que cumplieran en el yntroso*¹⁴. En esta ocasión son nombrados comisarios D. José Mintegui, D. Tomás González, D. José Espaillat y D. Juan Justo García¹⁵. De los acontecimientos acaecidos en Madrid, se da también buena cuenta en el informe que hemos manejado. En él, se hace referencia a la actitud mostrada por parte de la Universidad ante el *besamanos* del que se dice Rey de España, José I, afirmando que:

*Los de la Universidad se portaron con tal dignidad y patriotismo, que ni constituyeron diputación separada (como siempre ha acostumbrado a hacerlo esta Academia en los besamanos de los Reyes) ni le ofrecieron nada de su parte; ni le pidieron para ella gracia alguna; ni admitieron los empleos y puestos con que se les convidaba; y tubieron firmeza para reconvenir con energia a los que por todos medios procuraban atraerlos al partido del usurpador*¹⁶.

A partir de entonces los problemas comienzan a hacerse más patentes en la Universidad salmantina. A la supresión de sus rentas debemos de añadir que los catedráticos dejaron de percibir sus emolumentos, la matrícula, abierta las aulas en 1811, bajó a mínimos y el Estudio hubo de soportar fuertes impuestos.

El general francés Thiébault: gobernador de Salamanca

En este contexto, anteriormente descrito, aparece la figura del general Thiébault. Nombrado gobernador de Salamanca desde 1810, se empezaría a notar su presencia a principios de febrero del año 1811. No sería la primera vez que visitara la ciudad este General, nacido en Berlín en 1769 y que había sido estudiante en la Universidad de París, pues ya en 1801 conoció Salamanca en un viaje que hizo hacia la vecina Portugal. El cometido del militar francés consistía en estar al frente del séptimo Gobierno de España que, entre otras provincias, comprendía Salamanca. En este sentido, debemos de hacer referencia a la debilidad de carácter y a la escasa capacidad de maniobra de José I, siempre bajo la tutela y eclipsado por su hermano el Emperador. Todo esto le granjeó la animadversión e incluso la burla de los españoles. Los generales incluso, gobernaban las provincias con práctica independencia del Rey.

La llegada del General a la ciudad hizo concebir un halo de esperanza para el Estudio. Así, el gobernador francés, enviaría a la *salmantina* un oficio a fin de nombrar

comisarios para la catalogación de los libros que quedaban en las Comunidades y en la Universidad¹⁷. De igual forma concedería al Estudio las tercias de la abadía de Medina del Campo, para hacer frente a la maltrecha situación por la que pasaban sus arcas. Salamanca, a pesar de los estragos causados en su patrimonio monumental por culpa de la invasión francesa, va a recibir ciertas mejoras durante el gobierno del general Thiébault. De esta forma se va a rotular el nombre de las calles, se construirá el primer cementerio extramuros de la ciudad y se proyectará la Plaza de Anaya.

En 1811 el Barón de Thiébault, a instancias del mariscal Bessieres, titulado Duque de Istria, elaboró, con la colaboración de algunos doctores, un Informe sobre la Universidad de Salamanca. Florencio Amador y Carrandi le achaca más bien *buena voluntad que un arraigado sentido práctico*¹⁸. En dicho Informe, Thiébault se ocupa de la creación e historia de la Universidad, de sus constituciones y estatutos, de sus trabajos y consideración que ha merecido, de sus hombres célebres, de sus rentas, dotaciones y actual situación, los motivos que justifican su conservación, señala, a su modo, las causas de su decadencia, propone medios de dotarla y los recursos que necesita, así como el Plan y los medios de perfeccionamiento¹⁹. De todos los puntos tratados en el Informe, hemos de hacer hincapié fundamentalmente a los apartados que tratan acerca de los Planes de estudios y la financiación.

En cuanto a los Planes de estudio hemos de decir que se pone de manifiesto el fuerte centralismo francés, pues tanto el rector como el director de estudios serían nombrados por el Gobierno, mermándose de esta manera la autonomía universitaria. También debemos destacar la enseñanza de la lengua francesa, además de la castellana; pero sobre todo, lo que más llama la atención, respecto al Plan anterior de 1807, es la supresión de la Facultad de Cánones y la creación de una Facultad de Jurisprudencia donde se enseña, entre otras disciplinas, derecho francés o código Napoleón²⁰.

En relación con la financiación, Thiébault propuso una rica dotación, dada la penuria de sus arcas, que ascendería al millón de reales de renta anual sobre *propiedades de diversos conventos en los partidos de Salamanca, Peñaranda, Alba y Vitigudino*²¹. De igual modo, los estudiantes también contribuirían en dicha financiación, mediante la asignación mensual de cierta cantidad en metálico. El verdadero problema de esta medida residía en que el general Thiébault apoyaba su idea en un razonamiento equivocado, ya que la estimación de alumnos que él hacía, ateniéndose a las cifras de matriculación de años anteriores a la Guerra, no era ni mucho menos lo que se correspondía con la verdadera realidad, y como dice Amador y Carrandi *el razonamiento era hipotético, carecía de base*²².

Una vez concluido su Informe, el general Thiébault lo publicó dedicándoselo al Rey José I. Así mismo, lo traduciría al castellano con la finalidad de enviar cinco copias al Claustro universitario. Este sería el detonante que más tarde provocaría que la Universidad de Salamanca otorgara el título de doctor al General como pago por sus «atenciones», lo cual analizaremos más adelante con más profundidad a través del informe, del que venimos haciendo referencia en nuestro estudio. Hemos de indicar

también que junto a los claustros oficiales, paralelamente se celebran juntas secretas. Precisamente, el día en el que se trata el tema sobre el doctorado del general Thiébault se celebra la primera, y así hasta en cuatro ocasiones. A pesar de los intentos que la Universidad hizo para evitar conceder el controvertido título al General, podemos afirmar llegados a este punto, que no tuvo más remedio que acceder y concedérselo, así como su proposición para el nombramiento de Juez Conservador del Estudio, quizá para evitar de esta forma males mayores.

Lo que si llama la atención a todo esto, es que todos estos esfuerzos provinieran de un extranjero, representante de un poder usurpador, que de una u otra manera, supo apreciar la importancia que tenía la Universidad de cara al progreso de las ciencias. Sin embargo su Informe no estaba exento de prejuicios y sus actuaciones presumiblemente eran motivadas por ciertos intereses²³. Quizá su simpatía y afinidad con la Universidad, aunque esta fuera por interés propio, derivasen de su espíritu cultivado y afición a la literatura, tal y como él mismo dejó entrever. Su temperamento caprichoso participaría de la frivolidad característica de la sociedad francesa de su tiempo, al igual que su ambición. En el ánimo de Thiébault estaba pensar que con tal actuación hacia la *salmantina*, mediante la redacción de su Informe, éste sirviera de medio para obtener el fin tanpreciado que perseguía, es decir, el título de doctor.

Relación de lo ocurrido entre el general Thiébault y la Universidad de Salamanca

En este apartado pasaremos a analizar lo ocurrido entre el general francés Thiébault y la Universidad de Salamanca, en relación a la polémica concesión del título de doctor. Para ello nos vamos a servir, como ya apuntáramos anteriormente, del informe que miembros del claustro universitario se ven en la necesidad de elaborar para aclarar los hechos. Este *rapport*, el cual hemos venido utilizando a lo largo de toda la investigación, nos servirá de hilo conductor para nuestra exposición. Pero antes de entrar en materia, debemos de tener presentes algunos acontecimientos.

Primeramente, tras la promulgación de la Constitución de Cádiz en 1812, el poder político cambia y la Universidad se apura para jurar la nueva Constitución. Hemos de indicar que la Universidad salmantina intenta esmerarse en la construcción del nuevo edificio liberal. Así, sin esperar al nuevo Plan proyectado en las Cortes se adelanta a enseñar en sus aulas la Constitución²⁴. Ya en 1813 el ministro de la gobernación solicita un informe a la Universidad sobre el Plan General de Estudios a fin de mejorar las facultades y cátedras. El Plan lo presentaría a principios del año de 1814, siendo sus mentores el ala más liberal del Claustro: D. Toribio Núñez, D. Miguel Martel, D. Martín de Hinojosa, D. Tomás González, D. Joaquín Peiró, D. Ángel Ruíz y D. José Ledesma²⁵. Este Plan sería «realmente avanzado»²⁶ y quizás adelantado a su época, siendo objeto de no pocas censuras. Por esas mismas fechas Quintana elaboraría otro informe menos minucioso que el de la *salmantina*, aunque en partes coincidía con aquel, y por tanto más fácil de aplicar. Sería este informe por el que se decantaría la Comisión de Instrucción Pública en lugar del elaborado por la Universidad salmantina, aunque éste, no llegara a aplicarse por la subida al trono del Rey Fernando

VII en 1814. A todo ello debemos de añadir que la Universidad de Salamanca arrastraba el lastre de lo acontecido con el general francés Thiébault, lo cual no pasaría inadvertido a los ojos del Gobierno. Todo esto quedará recogido en los claustros, al igual que las acusaciones lanzadas desde Cádiz por haber cumplimentado al rey intruso. Acusaciones que son calificadas por los interfectos como meras *calumnias* formuladas por sabe quién. Tal situación motiva que, en sesión de claustro de finales de 1813, se acuerde elaborar un informe, del que ya hemos ido haciendo mención, con una serie de testimonios en los que se ponga de manifiesto lo que realmente ocurrió entre la Universidad de Salamanca y el general francés Thiébault. Todo ello con el propósito de esclarecer los hechos. A continuación, vamos a pasar a analizar dicho informe a fin de intentar comprender mejor la manera en que actuó la Universidad.

En primer lugar, deberemos de hacer referencia a la versión oficial del Claustro en cuanto a lo acontecido en relación al título de doctor de Thiébault. Cuando el Gobernador elabora su Informe sobre la *salmantina*, y envía cinco ejemplares del mismo al Claustro universitario, éste decide reunirse, a pesar de que no se contaba con el número mínimo de doctores para ello. La sesión tenía por objeto decidir qué actitud tomar ante tal «atención» del General. Después de barajarse varias posibilidades, se tiene en consideración la propuesta del doctor Hinojosa, en la que se propone que se nombren dos comisarios para dar las gracias al Gobernador por sus «buenos» deseos hacia la Universidad. Son nombrados para este cometido los doctores Alba y Baradat, y este último plantea una cuestión a la Universidad salmantina un tanto extraña. Pudiera ocurrir que en el cumplimiento de su comisionado, llegara el caso de que el General pidiera algo a cambio, como por ejemplo el título de doctor o el de conservador, por lo que se debería ir prevenido. Lo que llama verdaderamente la atención es que a este doctor se le ocurriera que la petición del Gobernador fuese esta y no otra, quizá pudiera tener noticia de las pretensiones del General.

La Universidad acuerda ofrecer todo cuanto esté de su mano, y nombra para ello unos comisarios para lo que fuese necesario, entre los que estaban los doctores: Alba, Ayuso, Hinojosa, Mintegui, Bárcena, Baradat y Salgado²⁷. Este último, debemos decir que era un *afrancesado* que se había demostrado partidario del gobierno intruso y confidente de Thiébault, por lo que no resulta muy difícil de imaginar que fuera su cabeza visible en los claustros y quien más presión ejerciera para que la Universidad le otorgara el título de doctor al que hacía referencia Baradat. La resolución de estos comisarios no se hizo esperar, y sobre todo bajo la influencia de Salgado, acordaron proponer expedir el título de doctor honorario de la Universidad a favor del general gobernador Barón de Thiébault, así como su proposición como Juez Conservador del Estudio. Una vez discutido el borrador del título se presentó al Claustro, donde se leyó y quedó aprobado con fecha 13 de noviembre de 1811.

Seguidamente, el 21 de noviembre de dicho año, los comisarios Mintegui e Hinojosa acuden a visitar al General para entregarle el citado título de doctor, nombramiento que la Universidad de Salamanca «unánimemente» le había concedido. El recibimiento por parte del Gobernador fue bueno, como era de suponer, el cual, les

hizo entrega de una carta a remitir al Rector y Claustro universitario en contestación a su nombramiento. En dicha carta también mostraba palabras de gratitud por la solicitud elevada por la Universidad al Rey en aras de conseguir su designación como Juez Conservador del Estudio. Dicha solicitud, a juicio de Thiébault, carecía de las adulaciones oportunas que el interesado esperaba, por esta razón el documento no satisfizo completamente al General, el cual utilizó todo cuanto estuvo a su alcance para intentar que se remitiera una instancia que él mismo tuvo la osadía de elaborar. Pretendía el gobernador francés que dicha solicitud fuese firmada por los comisarios sin dar cuenta al Claustro, el cual no pudo aceptar tal pretensión, ya que no *consentiría tanta bajeza*.

De esta forma, Thiébault consiguió el título de doctor de la Universidad de Salamanca, un hecho que sólo puede explicarse porque la propia Universidad estaba bajo presión y quizás temerosa de posibles represiones por parte del intruso. Sólo desde esas circunstancias cabe entender que el Claustro accediera a colmar dichas aspiraciones. Todo esto lo vamos a entender mucho mejor a continuación, cuando expliquemos el contenido del informe que elabora el Claustro universitario a fines de 1813, y que aclara cómo sucedieron los hechos.

Dicho informe, dividido en treinta y ocho apartados, contiene una serie de testimonios, que como hemos apuntado anteriormente abrigamos la idea de que fuesen redactados por los comisarios que en su día se nombraron para tratar este tema, a pesar de que el mismo no está firmado. El documento en cuestión, redactado a posteriori de los hechos relatados, pudiera ser que acompañara a algún oficio o carta. En cuanto a su contenido, podemos afirmar que no sólo se habla de lo ocurrido en relación al doctorado de Thiébault, sino que también, al principio del mismo, se hace referencia a algunos aspectos que ya hemos venido analizando en nuestro estudio, como es la entrada de las tropas francesas en Salamanca. Otros hechos contemplados en dicho informe son aquellos relativos a la obligada cumplimentación por parte de la Universidad al Rey José I, la supresión de las tercias universitarias, así como el saludo protocolario que debieron hacer comisarios de la *salmantina* para dar la bienvenida a los generales franceses. Seguidamente, el documento hace también referencia al Informe que el general Thiébault elabora para la Universidad de Salamanca, del cual se ha dado ya cuenta en este estudio. Este Informe será lo que en última instancia motive la concesión del título honorífico al Gobernador. El resto de la información está ya relacionada directamente con el doctorado del General que es, lo que llegados a este punto, más nos interesa.

Una vez que Thiébault concluye su Informe sobre la Universidad, envía cinco copias del mismo acompañadas de una carta, fechada en 4 de noviembre de 1811, al *Rector y Miembros de la Universidad de Salamanca asegurando los ardientísimos deseos que tenía de que su trabajo llamase a favor de ella las atenciones del Gobierno*²⁸. El Claustro, ante tal envío decide reunirse para (...) *tratar el negocio por su calidad y circunstancias*, a pesar de que sólo acudieron al mismo 16 de los 20 vocales necesarios según estatuto. En esta reunión se acuerda nombrar a los doctores Alba y Baradat con el cometido de que

visitasen al General en nombre de la Universidad y le diesen las gracias de palabra y por escrito agradeciendo su deferencia. De igual modo, uno de los ejemplares del Informe debería entregarse al Vicerrector, otro al Cancelario y los tres restantes deberían depositarse en la Biblioteca. Hasta aquí todo concuerda con la versión oficial que daba el Claustro, pero como veremos, había algo extraño que iba a suceder.

Cuando los comisarios se dirigen a entregarle la respuesta al General, éste se adelanta a decirles (...) *que no admitía otra respuesta sino el título de Doctor y el nombramiento de conservador*. Dicha proposición la deberían trasladar al Claustro, pero de pensamiento propio, sin decir en ningún caso que tal idea había salido del Gobernador. Además añadía que uno de los comisarios, que en su caso nombrara el Claustro, debería ser su colaborador y confidente el doctor Salgado. Ahora ya entendemos un poco mejor la postura del doctor Baradat cuando insinúa a la Universidad, que el General puede pedir tal distinción, así como la insistencia de Salgado en conseguir tal reconocimiento. Cuando se reúnen los comisarios para hacerle llegar a la Universidad tal proposición, ésta quedó sorprendida manifestando (...) *las dificultades que se ofrecían, la falta de facultades en la Universidad*. Salgado por su parte, seguía presionando para conseguir que el Claustro universitario accediera a conceder el título de doctor a Thiébault, como nos los demuestra el informe, ya que en relación al susodicho doctor se afirma que (...) *dexó entrever en su voto, con tanta claridad, las amenazas, para el caso de negativa que el claustro hubo de convenir en ofrecerle a Thiébault el título de doctor y el nombramiento de conservador*. Sabía la Universidad que sería complicado otorgar estas distinciones, sobre todo el título de conservador, que sólo podía conceder la persona del Rey. Las insistencias de Thiébault eran constantes y hace llegar a la *salmantina*, a través de su confidente Salgado, que (...) *sus intenciones eran conservar y hacer grandes beneficios a la Universidad (que ningún sensato esperaba); o acabarla con una plumada llebando a Bayona a quien le pareciese*. Los comisarios oyendo estas afirmaciones temían que la Universidad corriese la misma suerte de los conventos y colegios que los franceses arruinaron en la ciudad, así como la desaparición de más de treinta bibliotecas. Además afirman que *ya no era un Grado verdadero de Doctor el que se pedía sino una patente de socio como la que se da en otras Academias y un título de Doctor honorario sin designación de facultad, ni otros derechos*. El Estudio intentaba quitarle de esta manera hierro al asunto, puesto que ese *papel insignificante* sólo podía servir (...) *para manifestar la locura y frivola ligereza de quien lo exigía, con tanta fuerza y empeño*.

Salgado, sin que nadie se lo pidiese, se encargaría de hacer la contestación al General, la cual no fue admitida por contener demasiados elogios desmedidos a la figura del Gobernador, por esto hubo de ser *notablemente* reformada. De la representación sobre la conservaduría se encargaría el doctor Baradat. El 12 de noviembre de 1811 el doctor Salgado llevaría al Claustro el borrador del título de doctor, así como el oficio una vez reformado. La representación que acompañaba al oficio y al título, elaborada por Baradat, resultaba del todo fría en extremo. Finalmente el Claustro congregado el 13 del mismo mes, daría definitivamente (...) *sin ninguna consulta, el título de*

Doctor al General thiebault (...) habiéndolo hecho por (...) graves motivos atendidas las presentes circunstancias.

A continuación, la Universidad nombraría a cuatro comisarios para ir a entregar al General la contestación y el título. En fecha de 21 de noviembre, éste les recibe con mucho agrado y expresa que desea que tenga lugar una diputación con el Claustro para tratar el tema de la dotación de la Universidad. Reunido el Claustro al día siguiente, se examina la respuesta dada por el Gobernador, llena ésta de expresiones de reconocimiento y gratitud. En ese claustro se pone en conocimiento por el doctor Salgado, que él mismo ha redactado una representación alternativa que ha sido del total agrado de Thiébault. El nuevo texto contenía mayores elogios que el que había elaborado Baradat, y por tanto, el General decidió que se enviase éste y no el otro. El Claustro para evitar males mayores acuerda enviar la representación que más había agradado al Gobernador y que contenía, entre otros aspectos, información de (...) *su buen porte en el gobierno de la Provincia*. Pero antes de dar este paso, se reuniría de nuevo para su modificación en una sesión a la que no acudiría Salgado, resultando una representación que nada tenía que ver con la que presentó el confidente. Evidentemente, como era de suponer, este nuevo documento no resultó del agrado del Gobernador, quien tendría el descaro de confeccionar él mismo una representación, proponiendo al comisario Baradat que la hiciese firmar de sus compañeros sin dar cuenta al Claustro, alegando que no había realizado alteración alguna. Baradat, ante esta artimaña, se negó a acatar tales pretensiones, a pesar de las constantes insistencias y amenazas de Thiébault, el cual visitaría al Vicerrector en tiempo de Pascua para decirle que (...) *sabía bien que todo el motivo de la resistencia nacia de haber en la Universidad muchos desafectos al Rey Josef, que sería preciso purgarla de esta casta de gente*. Continúa relatando el informe en cuestión que *todo esto se hizo publico, pero sin frnto: callaba la Universidad, no se movia la Junta*. El 11 de enero de 1812 entregaría nuevamente Thiébault un oficio al Vicerrector en el que pedía que el Claustro firmara dos copias de la representación que ya había entregado. El Claustro ante el miedo de que las amenazas constantes del General se llevaran a cabo, decide firmarlas, ya cansado de tanta impertinencia, dando por concluido el problema. El informe finaliza haciendo referencia a la salida de Thiébault de Salamanca, así como una serie de testimonios que tratan de justificar la actuación de la Universidad salmantina ante los acontecimientos. En general, debemos afirmar que el documento trata por todos los medios, aparte de esclarecer lo ocurrido, de limpiar la imagen de la Universidad, puesto que ha estado en el foco de atención durante algún tiempo, sobre todo por esos sucesos ocurridos con el gobernador Thiébault. A lo largo de todo el texto puede apreciarse, a través de diferentes calificativos que se utilizan, cómo existe por parte de la Universidad una gran antipatía hacia los franceses en general, y hacia Thiébault en particular. Ello sobre todo, una vez que los franceses se habían ido. Se justifica insistentemente que el Estudio actuó muy en contra de su voluntad, coaccionado y presionado por el General, mediante sus constantes amenazas de destrucción. Ante todo la Universidad se mantendría siempre firme, sufriendo este duro golpe con inalterable paciencia.

Conclusiones

La Universidad salmantina durante la ocupación francesa se vería sometida a grandes presiones, dificultades que vendrían a sumarse a la ya precaria situación económica que venía arrastrando y a la dispersión casi general de sus estudiantes. La supervivencia de la misma exigía presentar buena cara al gobierno intruso, y en concreto a su máximo representante en la ciudad, el Barón de Thiébault. Un personaje éste controvertido, que aunaba en su persona a la vez interés por la cultura, cierta arrogancia y vanidad, quien pretendía atraerse al influyente estamento universitario por medio de medidas más o menos ilustradas. Durante aquellos años la *salmantina* actuará inteligentemente tratando de salvar la situación, en un mero afán de supervivencia. Tiempo después se verá bajo sospecha, sometida a unas acusaciones en torno a su polémica relación con el gobernador francés. La Universidad se encontrará en la necesidad de salir al paso y explicar los hechos. En definitiva, que «necesidad obliga» y lo importante ante todo era salvar el Estudio.

Notas

¹ RODRÍGUEZ CRUZ, Águeda.: *Historia de la Universidad de Salamanca*, Salamanca, Fundación Ramón Areces, 1990, 129.

² Cfr. ROBLEDO HERNÁNDEZ, Ricardo.: «Quiebra de la Universidad tradicional, 1790-1845», en RODRÍGUEZ-SAN PEDRO BEZARES, Luis E. (Coord.): *Historia de la Universidad de Salamanca. Volumen I: Trayectoria histórica e instituciones vinculadas*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2002, 205-206.

³ Archivo de la Universidad de Salamanca (en adelante AUS). Legajo 2124. Expediente nº 18.

⁴ Cfr. MARTÍN GARCÍA, María José.: «El ochocientos: dismantelamiento de la universidad tradicional», en FERNÁNDEZ ÁLVAREZ, Manuel (Dir.): *La Universidad de Salamanca I. Trayectoria histórica y proyecciones*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 1989, 186.

⁵ Cfr. PESET REIG, Mariano y GARCÍA TROBAT, Pilar.: «Poderes y modelos universitarios, siglos XV-XIX», en RODRÍGUEZ-SAN PEDRO BEZARES, Luis E. (Coord.): *Historia de la Universidad de Salamanca. Volumen II: Estructuras y flujos*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2004, 76.

⁶ Cfr. AMADOR Y CARRANDI, Florencio.: *La Universidad de Salamanca en la Guerra de la Independencia*, Salamanca, Imp. Calatrava, 1916, Edición facsímil de 1986, 13.

⁷ AUS. Legajo 2124. Expediente nº 16.

⁸ *Ibidem*.

⁹ Cfr. GARCÍA GARCÍA, Jesús María.: *Prensa y vida cotidiana en Salamanca (Siglo XIX)*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 1990, 25.

¹⁰ AUS. Legajo 2124. Expediente nº 16.

¹¹ *Ibidem*.

¹² Cfr. AMADOR Y CARRANDI, Florencio.: *La Universidad...*, *op. cit.*, 28.

¹³ En el expediente nº 16 del legajo 2124 del archivo universitario, anteriormente citado, podemos encontrar información detallada en una lista, en la cual figuran los miembros de la Universidad y lo que aporta cada uno de ellos para colaborar con los gastos de la contienda.

¹⁴ AUS. Legajo 2124. Expediente nº 18.

¹⁵ Cfr. PESET REIG, Mariano y GARCÍA TROBAT, Pilar.: «Poderes y modelos...», *op. cit.*, 76.

¹⁶ AUS. Legajo 2124. Expediente nº 16.

¹⁷ Cfr. AMADOR Y CARRANDI, Florencio.: *La Universidad...*, *op. cit.*, 60.

¹⁸ *Ibidem*., 68.

¹⁹ Vid. THIÉBAULT, Paul.: *Informe General sobre la Universidad de Salamanca*, traducido por José Rodríguez Vega, Salamanca, Imp. Celestino Manuel Rodríguez, 1811.

²⁰ Cfr. PESET REIG, Mariano y GARCÍA TROBAT, Pilar.: «Poderes y modelos...», *op. cit.*, 76.

²¹ ROBLEDO HERNÁNDEZ, Ricardo.: «Quiebra de la Universidad...», *op. cit.*, 215.

²² AMADOR Y CARRANDI, Florencio.: *La Universidad...*, *op. cit.*, 69.

²³ Cfr. RODRÍGUEZ CRUZ, Águeda.: *Historia de la Universidad...*, *op. cit.*, 131.

²⁴ Cfr. PESET REIG, Mariano y GARCÍA TROBAT, Pilar.: «Poderes y modelos...», *op. cit.*, 77.

²⁵ *Ibíd.*, 78.

²⁶ PESET REIG, José Luis y Mariano.: *La Universidad española (siglos XVIII y XIX). Despotismo ilustrado y revolución liberal*, Madrid, Taurus, 1974, 280.

²⁷ Cfr. AMADOR Y CARRANDI, Florencio.: *La Universidad...*, *op. cit.*, 74-80.

²⁸ AUS. Legajo 2124. Expediente nº 18. (Todas las referencias documentales que se utilizarán a partir de aquí se corresponden con este expediente, por lo que, para aligerar el texto, se ha creído conveniente omitirlas de las notas a pie de página).

EL CUADERNO DIARIO: SUS RAÍCES EN LA PEDAGOGÍA POPULAR FRANCESA. FREINET

Carmen Redondo Benito de Valle

E-mail: rebeva@yahoo.es

(Profesora Orientadora, Psicopedagoga)

El espíritu de Celestin Freinet está motivado por encontrar una manera nueva de trabajar en la escuela, que sin olvidar los postulados psicopedagógicos de la Escuela Nueva, pueda adaptarse a una necesidad de reducir el peso del trabajo del maestro para pasar la palabra al niño¹. Surge una nueva metodología de la práctica escolar, que va diferenciándose del sistema tradicional de hacer clase, sus alumnos serán los primeros en escribir textos libres y en realizar actividades fuera de la escuela paseando y visitando, observando e investigando.

Freinet. Años 20

Freinet, en el año 1924 siendo maestro rural de un pueblecito de los Alpes Suizos, comienza a trabajar en su nueva teoría pedagógica. En dicha teoría parte de un hecho cotidiano en el cual los niños preparan una carrera de caracoles, el maestro en la pizarra tiene que escribir la carrera de caracoles, el objetivo es cómo transformar algo continuo en un texto definitivo, y de repente piensa en la **imprenta**. La consigue y aparece la primera hoja impresa. Tenía todos los defectos de los pequeños redactores, se encuentra con necesidades económicas, mal papel, tinta etc. Pero los niños estaban contentos. El maestro toma confianza en su experiencia a partir del apoyo moral que recibe de Barbusze² *La verdadera pedagogía popular debe venir de abajo o sea de la escuela popular*. Al mejorar el sistema de trabajo, las impresiones, el papel e introducir técnicas nuevas de encuadernación, con los perforadores que permiten unir las hojas con un cordel, y luego con algunos tanteos se hace posible la encuadernación por medio de tornillos con tuerca, creando el libro de texto, que él llamará el «Libro de la vida». Esta técnica contiene en potencia el mayor movimiento pedagógico de todos los tiempos. Ha cambiado totalmente el sentido y el alcance de la pedagogía en su actividad docente. El texto libre no es únicamente un ejercicio sintáctico sino que es ante todo

una especie de test psicológico y social, a través de él se conoce la influencia del medio social sobre el niño y, recíprocamente, la acción del niño sobre el ambiente.

Sobre esta idea trabaja y desarrolla su pedagogía Freinet, recurriendo a técnicas que dan a la personalidad del niño una idea de potencia o fuerza interior que tiene que desarrollar, siempre que puede, recurriendo a lo bueno que exista en el medio ambiente: naturaleza generosa, artesanado, influencia de determinadas personalidades.

En la revista *Clarte*, dirigida por Barbusse, amigo y colaborador, publicará artículos que expresan su idea sobre los libros de texto, uno de ellos titulado, «No más manuales escolares»³. En dicho artículo expresa su rechazo a los manuales escolares, que los considera embrutecedores y manipuladores, incluso llegando a manifestar: *de ser buenos, se debería limitar su uso, pues llega un momento que al repetir siempre el mismo contenido la asignatura se vuelve monótona y la nefasta rutina se apodera del maestro.*

Concluyendo que *es necesario que los educadores se liberen de esta distribución mecánica, para dedicarse completamente a la educación del niño.* Se centra principalmente en lo pernicioso que es el primer manual escolar, el silabario, que al desarticular la forma, destruye la unidad del pensamiento y desintegra la personalidad.

Freinet publica artículos en «*L'ecle Émancipee*», reflejando la concepción pedagógica que contiene los gérmenes de unidad que luego desarrollará a partir del «texto libre» como lectura global ideal. Esta unidad de pensamiento en el niño es, para Freinet, la base de toda educación. Concluye considerando al niño individuo activo cuya personalidad psicológica al igual que el organismo, defiende su integridad a toda costa, de ahí la necesidad de descubrir un centro de interés profundo en cada individuo y desarrollarlo, alimentarlo a fin de vigorizarlo, dirigiéndolo para que el resultado sea positivo.

La técnica que desarrolla Freinet tiene como instrumento mediador para el trabajo de los niños la **imprenta**; este medio didáctico pone en manos de los alumnos la posibilidad de transformarlos en autores y editores de sus propios textos, dando a la palabra una dignidad cuyo prestigio es hondamente sentido por los niños. Transforma sus palabras en frases y éstas en ideas al pasar por el aparato metálico les da una apariencia de solidez y firmeza. Por otra parte construir palabras, levantando cada letra, es una manera objetiva de aprender ortografía.

Este pedagogo se propone desarrollar el sentido común de los hijos de los trabajadores, para que cuando sean adultos se acuerden de lo que son las hojas impresas; pensamientos humanos sujetos por desgracia a error, y que ellos mismos sean capaces de criticar, hoy sus modelos impresos, mañana poder leer y criticar los de los adultos, sus periódicos y libros.

Llama la atención la impresionante actualidad de su teoría y en general de sus escritos.

Principio de cooperación. Base de su teoría pedagógica

Freinet considera que la mejor forma de trabajo es la cooperativa. Es una norma que mantiene y aplica durante toda su vida tanto a nivel local entre los campesinos, a nivel profesional cooperativas de maestros, en el aula los alumnos con el trabajo cooperativo.

Funda cooperativas de maestros con el fin de producir nuevos útiles de trabajo escolar, revistas, edición de libros. La denominará «Cooperativa de Enseñanza Laica» (CEL). Que perdura hasta este momento, existe una en Cannes⁴.

El principio de cooperación exige la creación de un ambiente en el aula en el que existen elementos mediadores en la relación maestro/alumno. La organización del aula ha de contemplar la participación de alumnos en la construcción de sus conocimientos, la construcción práctica de este ambiente educativo se realiza por medio de técnicas que se caracterizan por potenciar el trabajo de clase, sobre la base de la libre expresión del niño en un marco cooperativo. Va a suprimir la tarima del aula, ya que según Freinet, el maestro estaría a mayor altura que el niño y no es necesario disponer de tarima para asegurar la superioridad. Considera que se debe dar la palabra al niño, pues si la pedagogía es autoritaria no es pedagogía, esto no implica que el orden y la disciplina no sean necesarias en clase, las normas han de ser asumidas por todos, no impuestas. Las técnicas de Freinet constituyen un ventanal de actividad que estimulan el talento experimental, la libre expresión infantil, la cooperación y la investigación del entorno. Están pensadas sobre la base funcional de la comunicación.

Aplicar las técnicas Freinet significa dar la palabra al alumno, partir de él, de las altas capacidades de comunicación y cooperación. Propugna un método natural, ofrece un ambiente favorable al descubrimiento continuo. Va a introducir talleres dedicados al trabajo manual. La actitud investigadora, la curiosidad por lo que le rodea, el respeto a las propias realizaciones y las de otros, el buen uso de los materiales... Posibilitan un ambiente de aprendizaje. Los alumnos comienzan a salir al campo, en estos paseos observan la naturaleza, dichas experiencias las traen a la escuela, las transforman en frases orales, que más tarde serán escritas, los textos así producidos se corregirán, se enriquecerán y constituirán la base de aprendizajes elementales que ellos convertirán en instrumentos directos de la mejora de la comunicación.

Trazando la línea básica de la teoría pedagógica de Freinet destacamos: La elaboración de fichas escolares, fichas autocorrectoras, el libro de la vida, el diario escolar, el cálculo matemático en la vida cotidiana. Las experiencias de la vida del niño son la clave para un buen aprendizaje. En las matemáticas la mayoría de los niños ven un juego artificial que no entienden, hay que sumergirse en la vida para comprender las matemáticas, para lo cual el instrumento privilegiado sería la actividad concreta: jardinería, cultivo, crianza, comercialización; medidas de longitud, de volumen, peso, problemas planteados por la alimentación de conejos, gallinas... Asimilar conceptos vitales, prácticos, concretos y cooperativos ha de obedecer el ensayo de la historia, la geografía y el arte⁵.

Las ideas de Freinet llegan a Lérida

En el año 1930 las escuelas públicas y privadas trabajaban como hacía cincuenta años, aunque había maestros que se esforzaban por salir de la rutina, con metodología tradicional, a través de «Lecciones de cosas» conseguían resultados estimables para el sentir general.

A principios del S. XX, hay que destacar la influencia de la ILE (Institución Libre de Enseñanza), en ciertos maestros que sin saberlo, reflejaban un espíritu de progreso⁶.

Durante las últimas décadas del S. XIX, movimientos culturales y reformistas iniciaron la renovación de la ciencia y la cultura española, liberándola de los conflictos ideológicos que impedían su avance. Todo este deseo de reformas sociales de carácter global debía estar en un proceso de renovación pedagógica. España partía con un retraso considerable. En este entorno, cabe destacar, la obra realizada por profesores y científicos relacionados de un modo más o menos inmediato, con la ILE. Esta obra fundada por F. Ginés de los Ríos en 1876, vino a ser la principal impulsora de la reforma educativa española, que partiría no sólo de una modernización de los contenidos de la enseñanza sino, lo que es más importante, de la actualización y renovación de los conocimientos y métodos de los propios educadores⁷.

Uno de los logros de esta obra renovadora fue la Junta de Ampliación de Estudios e investigaciones Científicas (JAE) (1907). Es importante destacar que entre

los objetivos de la institución, señalados en el artículo 1º, se indica que entre sus propósitos se incluía el establecimiento de: a) el servicio de ampliación de estudios dentro y fuera de España, b) las delegaciones en Congresos Científicos c) el servicio de información extranjera y relaciones internacionales en materia de enseñanza, d) el fomento de trabajos de investigación científica⁸.

Tras algunas dificultades, la JAE irá cumpliendo sus objetivos, entre los que se encuentran: creación de centros de investigación, centro de estudios históricos, Instituto Nacional de Ciencias Físico-Naturales, Centros Educativos como la Residencia de Estudiantes. En 1918 se crea el Instituto Escuela, espacio de experimentación pedagógica.

Pensionados de la JAE

Los pensionados de la JAE, entre 1907-1934, ascienden a 1594 con becas de estancia en el extranjero, tanto individuales como en grupo, correspondiendo un 50% a maestros y profesores para estudios pedagógicos⁹.

Probablemente en un primer momento, el interés por las corrientes pedagógicas de la Escuela Nueva (Pestalozzi, Froebel) y la Escuela Popular (Freinet), impulsaron a los estudiantes, maestros y profesores hacia Francia, Bélgica y Suiza, mientras que en el área neuropsiquiátrica se dirigirán, en general, a Alemania.

Un grupo de maestros y profesores, pensionados de la JAE, que tiene fe en introducir en la enseñanza una fundamentación científica, participa y colabora con

grandes pedagogos pertenecientes al Instituto J.J. Rousseau de Ginebra, estructurando lo que será la pedagogía del futuro, entre ellos nos interesa destacar: a Jesús Sanz Poch, Herminio Almendros, Sidonio Pintado...

Herminio Almendros¹⁰, al matricularse en la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio conoce a Alejandro Casona, que le pone al corriente de las ideas renovadoras de la ILE. El conocimiento de la institución le impregnará de los nuevos planteamientos renovadores en pedagogía a principios del S. XX, influyendo poderosamente sobre él. En 1923 ocupa la plaza de inspector de primera enseñanza. Preocupado por la enseñanza estudia y pone en práctica las experiencias pedagógicas, que en diferentes países se han ido realizando. En 1928 regresa de Suiza Jesús Sanz, profesor de la Escuela Normal de Lérida que había permanecido durante un curso en el Instituto J.J. Rousseau de Ginebra, becado por la JAE, allí conoce a grandes pedagogos y psicólogos, a través de ellos tiene conocimiento de los nuevos métodos que en el ámbito pedagógico se están experimentando. Todo esto se lo da a conocer a Herminio Almendros, en especial los trabajos que viene realizando El pedagogo francés C. Freinet. Siendo el mismo Herminio el que solicita información directa de Freinet y estudia la posibilidad de aplicar las nuevas técnicas en España.

La nueva técnica pedagógica se da a conocer entre los maestros, cunde el entusiasmo, se inicia la experiencia y aunque modestamente, daba sus frutos alentadores. Pronto surgió el proyecto de constituir una pequeña cooperativa que pusiera el material necesario al alcance de los maestros. Dicha cooperativa se estructura como grupo Batec, surge en Lérida en 1920¹¹.

En 1934 Freinet es invitado a Barcelona a dar una conferencia en la «Escuela d'Estiu» y es ocasión para que ambos se conozcan personalmente. Esta presencia da un nuevo impulso a la Cooperativa de Maestros y a la extensión de sus técnicas de enseñanza. En 1935 hay un Congreso de Imprenta en la Escuela.

Herminio Almendros, Patricio Redondo y José de Tapia asistieron al congreso celebrado en Montpelier (Francia), durante el curso 1935-36, se sumaron veintisiete nuevos adeptos al movimiento freinetiano¹².

Cabe destacar la labor de Sidonio Pintado Arroyo, nacido el 24 de enero de 1886. En 1911 la JAE le concedió una beca, que le permitió viajar por Francia, Bélgica y Suiza. Conocedor del pensamiento pedagógico europeo de principios del S. XX, trata de difundirlo en España, publica artículos sobre centros de interés y lectura ideovisual. Trabaja los campos de: colonias escolares, la imprenta en la escuela y el analfabetismo.

Este grupo de pensionados y personalidades que tuvieron fe en el desarrollo científico de la pedagogía dieron impulso a una nueva modalidad de trabajo escolar y proporcionaron material escolar que encauzará la avidez de conocimientos de los alumnos hacia la investigación libre y realizaciones ancladas en la vida. Todo esto había de permitir que los maestros viesan que su labor perdía el carácter escolástico y rutinario, que había tenido hasta el momento, con la finalidad de motivar la creatividad.

La Institución Libre de Enseñanza, pensamiento pedagógico

Para los institucionalistas educar equivalía a hacer hombres que sepan desenvolverse en la sociedad de forma integral, individual y socialmente, desarrollando las potencialidades intelectuales, morales, afectivas y físicas. La educación consiste en capacitar, lograr que la vida se realice. La educación es, pues, una tarea de vivificación. La educación no ha de ser la imagen de la vida, sino la vida misma. El educando no será un mero recipiente donde verter un contenido de formulas. La escuela ha de educar antes que instruir, hacer del niño, en vez de un almacén, un campo cultivable y de cada cosa una semilla y un instrumento para su cultivo.

Para conseguir estos objetivos la institución parte de unos planteamientos entre los cuales podemos destacar: situar el colegio al aire libre, potenciar la Historia del Arte como materia pedagógica unida al aprendizaje, desarrollar la contemplación directa de las obras de arte, la evaluación continua frente al examen final, autogobierno del centro educativo. Su filosofía sostenía que se realizaba más progreso en un solo acto espontáneo de la conciencia que en el cumplimiento casi rutinario de una decena de deberes escritos¹³. Para llevar a la práctica esta teoría pedagógica, en 1918 se crea en Madrid un Instituto-Escuela con carácter experimental. Durante la II República el gobierno de la Generalitat funda en Barcelona otro Instituto-Escuela¹⁴.

En Madrid dos colegios; Estudio y Estilo tratan de mantener la filosofía de la institución. Continuando el colegio Estilo hasta el momento actual.

Estructura pedagógica de la institución

Los encargados de sacar adelante el nuevo proyecto fueron José Castillejo y María de Maeztu, que se encuentran con los problemas propios del ideario, ya que al intentar convalidar los títulos de los escolares para pasar de curso tenían que realizar un examen en los institutos oficiales. En las aulas del Instituto-Escuela no se estudiaba con libros, ni los alumnos se enfrentaban a exámenes de la asignatura correspondiente.

La personalidad de Juana Álvarez-Prida (Fresneda 1900/2000) que hizo las prácticas como profesora en la sección del Hipódromo de la Institución, mantiene una línea de continuidad que parte del Instituto-Escuela y continuará en los centros que recibirán el espíritu y la filosofía de la Institución. Se traslada a Madrid adscrita a la sección de Física y Química del Instituto-Escuela. La estructura de las clases era la siguiente; hacían una práctica alumnos y profesor, sacaban conclusiones, los niños apuntaban en su cuaderno el contenido de lo explicado, esos apuntes eran corregidos por el profesor, las notas tomadas en el aula eran utilizadas como libro de texto por el alumno. El sistema se fundamenta en enseñar mediante la práctica en lugar de la memoria.

La ILE fue declarada ilegal, al aplicarse el Decreto 108 de la Junta de Defensa Nacional de 1936. La labor pedagógica tendrá continuación en el Colegio Estudio, que abrió sus puertas el 29 de enero de 1940, heredera de la labor pedagógica de la ILE.

En el Colegio Estudio, tres maestras del Instituto-Escuela: García del Diestro, Jimena Menéndez Pidal, Ángeles Gasset están decididas a seguir la filosofía de la institución. García del Diestro basaba sus clases en la total participación de los alumnos, desarrollaba su enseñanza con una base de magia y lógica, circunstancia inmediata de la que parten los alumnos que siempre despierta interés. La preparación lógica seguiría la secuencia: introducción, desarrollo, conclusión. Finalmente se encuadrarían los temas. En el desarrollo de la explicación se recurre a frases repetitivas, se insiste en conceptos e ideas, párrafos afortunados de autores que reflejan abstracciones sobre las que se obliga a reflexionar a opinar a discutir e incluso a memorizar, se familiariza a los niños con la interpretación de textos.

El Colegio Estilo dará continuidad a la labor pedagógica de la institución. En su fundación se piensa en los principios que fundamentarán el colegio liberal, progresista, europeísta, siguiendo la filosofía del Instituto-Escuela y el Colegio Estudio. Según su ideario el colegio Estilo funciona como un centro libre, por lo que tiene que llevar a sus alumnos a examinarse de manera libre en los institutos nacionales. Mantiene los principios de Manuel B. Cossío: *educar antes de instruir, hacer del niño en vez de un almacén, un campo cultivable y de cada cosa una semilla y un instrumento para su cultivo*¹⁵.

Didácticamente en los primeros años de la E.P. la Plástica como dimensión artística, constituía el punto central del desarrollo de la práctica docente, pues aunque específicamente dedicaban tres horas del horario semanal, las demás áreas o materias se servían del dibujo para el desarrollo de los temas (C.N. C.S.), que el alumno debía plasmar en su cuaderno. Hasta cuarto de E. P. no disponían de libros de texto, los profesores/as explicaban con ayuda de libros adecuados al tema propuesto, a continuación tienen una ficha con lo fundamental, que proporcionarán a sus alumnos, esta ficha pasa al cuaderno copiada o al dictado, según el tema, la adornan con dibujos o recortan y pegan figuras, que previamente han sido coloreadas, para ilustrar cada lección. Según la Directora del colegio (Josefina) la pintura proporciona a los pequeños ayuda para que sean felices, serenos y motivados. Otro eje del Proyecto Pedagógico es el lenguaje, vehículo de la expresión inteligente, hay que cuidarlo y potenciarlo, desde que se empieza a hablar y cuando se entra en la escuela, base de todos los aprendizajes, instrumento de la comunicación.

La enseñanza debe ser activa, investigadora, creativa. Debe llevar al niño a descubrir por sí mismo los nuevos tesoros culturales y naturales que le rodean. La educación es preparar a las personas para la vida y para que sean lo más felices posibles, entendiendo por felicidad la armonía, equilibrio y serenidad de la personalidad del individuo.

El libro de texto creado por el niño

(Pertenece a la práctica pedagógica realizada en la tesis doctoral, «El lenguaje ideográfico: una metodología de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la EGB»)¹⁶.

Experiencia realizada en el C. P. Lope de Vega de Madrid, durante el curso escolar, 1989/90, con alumnos de 8º N. de EGB. Fin propuesto: **reducir el fracaso**

escolar. Un proyecto que se fue creando día a día en la práctica docente, poco a poco el alumno se fue adaptando y dejando el libro de texto, pasando éste a ser libro de consulta, pues la complejidad de su lenguaje era lo primero que impedía, que los niños se acercaran a él. De esta forma los contenidos se fueron adaptando a las necesidades de los alumnos.

La práctica docente seguía los siguientes pasos: los alumnos hacían un resumen de las partes del libro de texto seleccionado, toma de contacto y preparación para la explicación del tema, marco cronológico, los hechos históricos se relacionan con espacios geográficos y se situaban en un mapa dándoles una dimensión espacio/temporal. Al término de la explicación se les pedía que memorizaran los contenidos que se encontraban en una ficha entregada previamente, finalmente tenían que hacer un cómic con esos contenidos, los distribuían en viñetas, el texto, histórico, lo colocaban al pie de la viñeta, dentro de ella introducían diálogos alusivos al tema, en lenguaje iconográfico, a veces eran chistes otras veces chascarrillos, también podían adornarlo con fotos, mapas... Al final de la unidad didáctica tenían que entregar la hoja del cómic, al término del curso, con todas las hojas entregadas confeccionaban el LIBRO DE TEXTO.

Para comprobar la asimilación de conocimiento se exigía al alumno una respuesta inmediata y manifiesta a través de memorización de los contenidos entregados, mapas y por último una prueba de control que él mismo podrá comprobar y ver si su respuesta fue apropiada o no.

El alumno una vez asimilada la materia, que le ha transmitido el profesor, elabora su propio texto por medio del lenguaje iconográfico (cómic). Con lo que la función de aprender se ha conseguido ampliamente, pues, «el alumno hace suyo lo aprendido», ya que ha realizado con esa materia su propia creación **«El libro de texto»**.

El aprendizaje escolar

El aprendizaje escolar entendido como tal, es aquel cuya finalidad será proporcionar a todos los niños una formación básica, que haga posible la adquisición de los elementos comunes de nuestra cultura, los aprendizajes relativos a la expresión oral, la lectura, la escritura y el cálculo aritmético, todo esto estará recogido en el currículo, que la actual normativa enmarca y desarrolla.

El **currículo** como conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación será la base teórica que guiará la práctica docente. El problema surge cuando nos planteamos las siguientes preguntas: qué, cuándo y cómo enseñar. Para conseguir alcanzar los objetivos propuestos, de forma satisfactoria debemos seleccionar técnicas, métodos, procedimientos y estrategias de aprendizaje para coordinar teoría y práctica, para así poder llegar a un desarrollo adecuado a través del proceso de enseñanza/aprendizaje.

Etapas de desarrollo mental del niño

La organización cognoscitiva estudia la evolución de la mente distinguiendo entre funciones constantes y estructuras variables, es precisamente en el análisis de estas estructuras progresivas donde se marcan las diferencias u oposiciones de un nivel a otro de la conducta, desde los comportamientos elementales del recién nacido hasta la adolescencia. Estas estructuras progresivas serán, pues, las formas de actividad mental. A cada etapa de desarrollo mental debe corresponder un tipo de aprendizaje que debe ser tenido en cuenta por el sistema educativo para el articulado de la normativa sobre aprendizajes escolares: establecimiento de contenidos, objetivos, criterios de evaluación, secuenciación y temporalización. La coherencia entre el desarrollo del alumno y lo establecido por el sistema educativo conllevará el éxito en el aprendizaje, reflejado en una progresión adecuada del alumno, o lo que es lo mismo, un desarrollo mental de acuerdo con su edad cronológica y su Nivel de Competencia Curricular, en consonancia con los niveles establecidos por el Sistema Educativo.

Síntesis

Como venimos demostrando en la secuenciación histórica comenzada con Freinet. Partiendo de la Escuela Nueva, que se apoya en los postulados psicopedagógicos, damos la palabra al niño Escuela Popular (Freinet), se rompen los límites del recinto escolar, para realizar paseos al aire libre, visitas para observar e investigar.

Se parte del alumno con la idea de desarrollar su personalidad a través de la potencia o fuerza interior que posee, recurriendo a lo bueno que existe en el medio ambiente: naturaleza generosa, artesanado, influencia de diferentes personalidades, se pone a disposición del alumno un instrumento que facilite su labor y la haga más amena (la imprenta). Esta técnica da a los alumnos la posibilidad de transformarse en autores y editores de sus propios textos. Para desarrollar este tipo de E/A es necesaria la creación de un ambiente en el aula que potencie la cooperación para que el niño trabaje en clase, sobre la base de la libre expresión.

La aplicación de esta técnica supone dar la palabra al niño, partir de él, de las altas capacidades de comunicación y cooperación. Método natural que ofrece un ambiente favorable al descubrimiento continuo.

La línea básica de esta metodología sería: elaboración de fichas escolares, fichas autocorrectoras, libro de la vida, diario escolar, cálculo en la vida diaria, la experiencia sacada de la vida diaria.

La comunicación entre la Escuela Popular y La Institución Libre de Enseñanza trae como consecuencia que se transmita esta técnica entre los profesionales de la enseñanza en España. Aunque ya en Madrid, paralelamente en el tiempo, se crea en 1918 el Instituto-escuela de forma experimental, dependiendo de la ILE. Desarrolla una pedagogía de libertad para el alumno, bajo los principios del fundador (ya citados), la estructura de la clase lleva a reflejar en el cuaderno del alumno el contenido de lo explicado, esos apuntes serán corregidos por el profesor, las notas tomadas en la clase

serán utilizadas como libro de texto por el alumno, incorporando fotografías, dibujos, gráficas, que a final de curso, bien encuadernadas, constituirían su propio texto. El sistema se fundamentará en la práctica y actividad del alumno, no en la memoria.

Por último se cita una práctica realizada en época reciente, 1989/90, que confirma que la actividad del alumno y su participación en el aprendizaje es la única solución para que se motive en la realización de una tarea y con esto se podrá reducir el fracaso escolar.

Conclusión

En el momento actual se puede decir, que el libro de texto está cada vez más alejado de las aulas y su estructuración obedece a las leyes del mercado. Los profesionales de la enseñanza deberíamos tomar parte activa y tener en cuenta que en su realización se debería respetar una fundamentación teórica sobre:

Base conceptual de aprendizajes pedagógicos.

Etapas de desarrollo mental.

Marco legal del Sistema Educativo.

Nunca el libro de texto puede ser algo acabado que determine y que guíe la práctica docente, el alumno dirigido por el maestro aprenderá a interpretarlo, le servirá de ayuda pero tendrá que ser él mismo, el que elaborará su propio libro de texto y así habrá asimilado la materia objeto de aprendizaje.

El equipo didáctico que desarrolla el aprendizaje de un grupo de alumnos, en coordinación con los respectivos Departamentos Didácticos (ESO) o Equipos de Ciclo (EP) sentarán las bases conceptuales en cuanto a aprendizajes pedagógicos, etapas de desarrollo y Sistema educativo (currículo, programaciones didácticas, UD); cada docente personalizará su programación y se adaptará al grupo de alumnos con el que deberá trabajar. El **Libro de texto** será un trabajo en común entre docente y discente.

Notas

- ¹ ALCOBÉ, Josep. «Freinet, un federador de hombres», n° 54 (1979). Pág. 45.
- ² FREINET, Élise. «Nacimiento de una pedagogía popular». Barcelona, Laia (1982). Pág. 36.
- ³ Freinet, Élise. «Nacimiento de una pedagogía popular». Op. Cit. Pág. 40.
- ⁴ ALCOBÉ, Josep. «Freinet, un federador de hombres». N° 54 (1979). Pág. 4 – 5.
- ⁵ GIL. M. PINTO, E. SOLÁ ARANDA, G. V. M. L. V. L. C «Bloc de Celestin Freinet». Pág. Internet blogs.uoc.edu. Págs. 4 – 5.
- ⁶ ALCOBE. J. Herminio Almendros: «Un educador para el pueblo». Cuadernos de Pedagogía, Op. Cit. n° 3 (1975), Pág. 30.
- ⁷ Asclepio. Revista de Historia de la Medicina y de la Ciencia, 2007, vol. LIX, J-D, Op. Cit. Pág. 181.
- ⁸ Asclepio, 2007, Vol. LIX, J-D Op. Cit. Pág. 186.
- ⁹ ALCOBÉ, Josep, «Hio Almendros», n° 3, (1975), Pág. 30-32.
- ¹⁰ HERNÁNDEZ DÍAZ, J.M.; HERNÁNDEZ HUERTA, J.L.: «Bosquejo histórico del movimiento freixenet en España», Foro de Educación. 1926-1939”, n° 9, (2007), Pág. 175.
- ¹¹ HERNÁNDEZ DÍAZ, J.M.; HERNÁNDEZ HUERTA, J.L.: «Bosquejo histórico...». Op. Cit. Pág. 181.
- ¹² CUESTA ESCUDERO, P. «Ideario Pedagógico», Cuaderno de Pedagogía, n° 22, (1976), Pág. 7.
- ¹³ CUESTA ESCUDERO, Ob. Cit. Pág. 13.
- ¹⁴ CASTILLA, A. *Memoria de un colegio*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2002, Pág. 100.
- ¹⁵ REDONDO BENITO DE VALLE, M.C. *El Lenguaje ideográfico: una metodología de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la EGB*. Tesis doctoral, inédita, UNCM. (2004). Pág. 310.

LAS HIJAS DE LA CARIDAD DE SAN VICENTE DE PAUL: INCIDENCIA DE SU PEDAGÓGICA EN LAS ESCUELAS DE PÁRVULOS ESPAÑOLAS

R. Clara Revuelta Guerrero

E-mail: clara@fffc.uva.es

Rufino Cano González

E-mail: cano@pdg.uva.es

(Universidad de Valladolid)

Cuando se indaga o estudia el origen de las escuelas de párvulos se suele recordar las figuras de Oberlin (pastor protestante), su esposa, su sirvienta Sara Bauzet y Luisa Scheppler, cuidadora de los hijos del pastor a la muerte de Mme. Oberlin. Todas ellas fueron conocidas como *conductoras* del asilo fundado por Oberlin en Alsacia, a finales del siglo XVIII¹. Junto a este grupo, aparecerá también la figura de Jean Denis Marie Cochin, fundador de las *salas de asilo*² en Francia, en el primer tercio del siglo XIX. Para lograr un mejor funcionamiento de estas salas y tener ocupados a los niños, que a ellas acudían, mediante «un conjunto de ejercicios colectivos», Cochin escribió un *Manuel des salles d'asile* en 1845 (manual que en 1853 conocería su cuarta edición). Con anterioridad, Jean Denis M. Cochin había publicado en 1833, un *Manuel des fondateurs et des directeurs des premières écoles de l'enfance, connues sous le nom de salle d'asile*, en París. La diferencia entre el grupo alsaciano y el francés, en cuanto a agentes educadores de la infancia menor se refiere, estriba en que el primero defendía a la mujer como educadora de la infancia, y el segundo al hombre, quizá siguiendo la influencia inglesa, si bien, pronto evolucionó a la aceptación de la mujer.

La Sra. Millet³ –hija de Oberkampf-, Mme. Pape Carpentier, Froebel, la Srta Brés, Paulina Kergomard, María Montessori, etc. serán otros tantos hitos del camino que nos irá llevando de las salas de asilo a las escuelas de párvulos.

Ahora bien, entre los hitos de ese camino encontramos una figura (plural en su conjunto) a la que se suele hacer muy limitada referencia. El nombre que le saca del

anonimato es el de *Filles de la Charité*, congregación fundada por San Vicente de Paul y Santa Luisa de Marillac, en Francia, en 1633/1634 (fecha en que pronunciaron los votos las primeras Hermanas –denominación con que también se las conoce–). Durante los siglos XVII y XVIII, la Congregación desarrollará su misión por Francia, Polonia, Saboya y Alemania⁴ llegando a España en 1790, si bien fue en 1783 cuando el Padre Durán, Superior de los Padres Paules en Barbastro, inicia los trámites para la instalación en dicha localidad, de un colegio de niñas regentado por las Hijas de la Caridad⁵.

En el cumplimiento de sus fines, los asilos, hospitales, orfanatos u hospicios se convirtieron pronto en los espacios adecuados para la realización de la vocación de las Hijas de la Caridad. No extraña verlas interesadas en la educación de los más desvalidos, entre todos los necesitados de atención, los niños huérfanos, expósitos y abandonados, y que pronto el «Manual de salas de asilo», escrito por Jean Denis Cochin, fuera sustituido por el *Nouveau manuel des salles d'asile, à l'usage des filles de la charité de Saint-Vincent de Paul, par une soeur directrice de salle d'asile*. Editado en París, por Dezobry, E. Magdeleine et Cie., en 1854, y por Delagrave en 1869⁶, el éxito que alcanzó en Francia a lo largo de cerca de cuarenta años fue grande. Si, además, tenemos en cuenta que se realizaron tres ediciones del conjunto de canciones (letra y música) previstas para acompañar las diversas actividades de los párvulos⁷, no cabe duda de la difusión de la obra, al menos entre 1855 y 1893, y del éxito que tuvo el plan de educación de párvulos diseñado por su autora, Sor María Cuzón.

Si nos detenemos a considerar este aspecto es para incidir en el hecho de que el *Nouveau manuel* tuvo su repercusión en la educación de párvulos de las escuelas españolas dirigidas por las Hijas de la Caridad. Para alcanzar este objetivo daremos los siguientes pasos: 1º Constataremos la presencia significativa que tuvieron las Hijas de la Caridad en las instituciones asistenciales y educativas de la infancia española en el siglo XIX. 2º Confrontaremos la legislación española sobre educación de párvulos y el programa pedagógico de las Hijas de la Caridad. 3º Analizaremos la incidencia del *Nouveau manuel*... en el programa pedagógico de las escuelas de párvulos regentadas por las Hijas de la Caridad.

I. Presencia de las Hijas de la Caridad en las escuelas de párvulos españolas

En España, las escuelas de párvulos habían tenido un precedente en las escuelas monásticas que recogían *niños oblatos* y niños abandonados⁸ y en las escuelas de amiga de que nos hablan Góngora, Mesonero Romanos, Cecilia Bhöl de Faber y Rubio y Galí, entre otros. Pero el momento clave se produce con el regreso de Pablo Montesino de su exilio de Inglaterra, donde conoció la labor desarrollada por Wilderspin y Buchanan en las escuelas de párvulos -promovidas por Mr. Robert Owen en su fábrica de New-Lanark en 1816-, y la creación de la *Sociedad para propagar y mejorar la educación del pueblo* en 15 de julio de 1838 que, en su artº 1º, al fijar su objeto propio, precisaba cómo conseguirlo: «estableciendo escuelas de párvulos y de adultos, y promoviendo la publicación a precios baratos de los libros elementales que se juzguen necesarios»⁹.

Aunque la *Ley de 21 de julio de 1838 autorizando al Gobierno a plantear provisionalmente el Plan de instrucción primaria* se limitaba a confirmar la declaración de intenciones del artº 36 de dicho Plan, que decía: «siendo notoria la utilidad de los establecimientos conocidos con el nombre de Escuelas de párvulos, el Gobierno procurará generalizarlas por todos los medios que estén a su alcance» y no establecía norma concreta respecto a las mismas, la primera escuela de parvulos, elevada a escuela modelo, surgió en Madrid, en 10 de octubre de 1838¹⁰. Isabel Florido recoge datos en su obra referidos a 17 establecimientos asistenciales infantiles, con fecha de contrato, para ser regentados por las Hijas de la Caridad, anterior a 1840¹¹; sin embargo, las fechas de creación de las 31 escuelas de párvulos españolas que recoge en su «Reseña...», o de firma de contrato por las Hermanas, son posteriores. Sería interesante poder constatar si alguno de los establecimientos regentados por las Hijas de la Caridad desde tempranas fechas, contaban con escuela de párvulos, pues no podemos dejar de considerar que, paralelamente a este proceso, las Hijas de la Caridad, bajo el impulso inicial de sus fundadores, iban promocionando, desde el siglo XVII, escuelas maternas o de párvulos y escuelas de niñas allí donde las llamaban y contaban con unas mínimas bases económicas para ello. Sea como fuere, Isabel Florido, sintetiza los datos por ella recogidos sobre las 31 escuelas de párvulos vivencianas de la segunda mitad de nuestro siglo XIX, de la siguiente forma:

| | |
|--|-------------------------|
| «Asilo-Escuelas de párvulos con autonomía propia: 17, | 54,80 %. |
| Idem anexas a un hospital: 11, | 35,40 %. |
| Idem incluidas en otros establecimientos: | |
| residencias de ancianos, obradores3, | 9,80 %» ¹² . |

Nos consta que en Valladolid, se encontraban ya con anterioridad a 1845, pues en el Informe de la Junta Municipal de Beneficencia, elevado por la misma al Ayuntamiento, en relación con las reformas que la Junta considera necesario introducir en la Casa Expósitos, solicita como vía para dar solución a muchas de ellas, la introducción de las Hermanas de la Caridad, basándose en los beneficios que esta institución reporta al Hospital General «donde ya se encuentran instaladas»:

«Por lo demás, este establecimiento reclama importantes reformas que la Junta cree compendiables en la introducción de las Hermanas de la Caridad en el mismo con las cuales estaría mejor servido y se harían muchas economías. En efecto con solo que se establecieran cinco Hermanas que es el mínimo número que su instituto permite se supliría ventajosamente a [...] y el costo sería también muy inferior, pues por experiencia de lo que sucede en el Hospital General donde se hallan establecidas, sabe la Junta que las Hijas de San Vicente de Paul son muy poco costosas y nunca exigen lo que en sus contratos estipulan»¹³.

En 1850 asumen la dirección y servicio de las escuelas de párvulos y la escuela de niñas que la Junta de Beneficencia abrió en la Casa de Beneficencia, recién creadas en la ciudad del Pisuerga, como nos pone de relieve el artículo siguiente:

«Al ocuparnos en nuestro artículo anterior de la instalación de las escuelas gratuitas de párvulos y elemental de niñas en la Casa de Beneficencia, dijimos que dichas escuelas

se habían creado por iniciativa de las hermanas de San Vicente de Paul, con aplauso de la Junta directiva de aquel benéfico asilo; hoy, mejor informados, en presencia de datos históricos del mismo, cúmprenos consignar que las mencionadas Escuelas fueron establecidas, por la expresada junta en el año de 1850, en cuyo año fue derribado y reconstruido el vetusto edificio en que estaban albergados los pobres, adquiriéndose una casa contigua, que demolida también y agregada al anterior procuró la suficiente amplitud para edificar sucesiva y posteriormente la Capilla, enfermería de convalecientes y dos escuelas de párvulos y niñas cuya dirección y servicio se dejó encomendado a las hermanas de San Vicente, quienes aceptaron gustosísimas tan humanitaria y misericordiosa tarea»¹⁴.

Es decir, si el móvil inicial para su llamamiento fue el económico junto al prestigio de su buen hacer -criterio que también siguieron las autoridades provinciales de Valladolid para su instalación al frente de las escuelas de niñas y párvulos-niñas en el Hospicio Provincial-, a la hora de instalar la escuela de párvulos-niños en 1904 dominará el del prestigio que las religiosas educadoras se habían ganado como fruto de la organización de la enseñanza que habían introducido en la sección de niñas¹⁵.

Su interés por la educación de la infancia desvalida en España se pone de relieve al constatar que en 1893 regentaban 278 escuelas¹⁶, principalmente de niñas y párvulos. Como acabamos de señalar, Isabel Florido nos da los datos de ubicación, institución con la que han contratado sus servicios, fecha de contrato y fecha de instalación, correspondientes a 34 de las escuelas de párvulos¹⁷. Por otra parte contamos con los datos que nos ofrece la primera memoria elaborada por el Patronato General de Escuelas de Párvulos, sobre el estado de dichas escuelas, correspondiente al año 1883, y que podemos observar en la TABLA I.

A fin de valorar más ajustadamente los datos que la anterior tabla nos ofrece, interesa resaltar varias cuestiones: 1ª Que el principio básico, seguido por las Hijas de la Caridad en la educación de niños y niñas que afectaba a la organización de todas sus escuelas, y también a las de párvulos, en la época que historiamos, era el de la separación de sexos¹⁸. Por ello, podemos afirmar que no repugna a la lógica suponer que la muestra recoge, en definitiva, datos de 18 escuelas (9 de niños y 9 de niñas). 2ª Que entre los datos recogidos en la Memoria del Patronato no figura ninguna escuela de las citadas por Isabel Florido, lo cual pone de relieve que la incidencia de la influencia francesa en las escuelas de párvulos españolas, vía Hijas de la Caridad, fue más amplia de lo que, en principio se conoce. 3º Por otra parte, la Memoria del Patronato General de Escuelas de Párvulos, primera que emite dicho Patronato tras su constitución, no recogía los datos de todas las escuelas de párvulos existentes en España, sino únicamente los de aquellas que los habían enviado a los rectores de las universidades, encargados de solicitarlas. Prueba de ello son los datos que hemos recogido más arriba tomados del texto de Isabel Florido, y la escuela de párvulos-niñas del Hospicio Provincial de Valladolid, que no aparece en la referida Memoria (pero que nosotros hemos incorporado a la TABLA I). Por todo ello, cabe pensar que existieran escuelas de párvulos que no aparecieran reseñadas en las fuentes documentales que hasta el momento han sido consultadas.

Ahora bien, para conocer mejor la incidencia que las Hijas de la Caridad, sometidas a los cánones de su Congregación, tuvieron en la educación de nuestros párvulos, debemos considerar: a) Por una parte, las diferencias entre su programa pedagógico y la orientación dada por la legislación que sobre educación de párvulos se promulgaba en España, por aquella época, y por el *Manual para los Maestros de Escuelas de Párvulos*, elaborado por Pablo Montesino (que recoge el programa educativo difundido vía oficial y que se distribuyó gratuitamente por las escuelas de párvulos que surgen a impulsos del ilustre zamorano). b) Por otra, el *Nouveau manuel des salles d'asile, à l'usage des filles de la charité de Saint-Vincent de Paul*, que recogía la pedagogía vincienciana de las Hijas de la Caridad.

II. El programa pedagógico de las Hijas de la Caridad y la legislación española sobre escuelas de párvulos del último tercio del siglo XIX

Como ya hemos señalado, las Hijas de la Caridad se instalaron en España en 1790, extendiéndose por la Península, Europa y América a lo largo de los siglos XIX y XX. La primera escuela que regentan en España (dirigida a niñas) se ubicará en la ciudad de Barbastro y, si bien los trámites para su establecimiento se habían iniciado antes, las clases no empezarán hasta el día 8 de enero de 1793¹⁹.

Hemos hecho referencia a los antecedentes de las escuelas de párvulos y a su creación por la Ley de 21 de julio de 1838; pero no hemos de olvidar que la legislación sobre escuelas de párvulos, a lo largo del siglo XIX, avanzará lentamente. El título IX de la Ley que autorizaba al gobierno de la reina Regente, María Cristina, a plantear provisionalmente el *Plan de Instrucción Primaria de 21 de julio de 1838*, «dada la notoria utilidad de los establecimientos conocidos con el nombre de Escuelas de párvulos»²⁰, expresaba la voluntad del Gobierno de «procurar generalizarlas por todos los medios á [sic] su alcance». La *Ley de Instrucción pública de 9 de septiembre de 1857* dedicaba a dichas escuelas dos artículos en los que precisaba un poco más: el 105 (comprometiéndose cuidar que se estableciesen en las capitales de provincia y pueblos que llegasen a 10.000 almas)²¹, y el 181 (que dispensaba del título de maestro a los Maestros de párvulos, pudiendo ejercer mediante un certificado de aptitud y moralidad)²². Un paso más firme se dará con la *Ley de instrucción primaria de 2 de junio de 1868* (artº 10) ampliando las posibilidades legales de creación de escuelas de párvulos, a «todos los pueblos cuyos Ayuntamientos puedan disponer de fondos suficientes para tan importante objeto»²³, pero los acontecimientos políticos de septiembre de 1868, abortarán las esperanzas.

Nos interesa destacar **las diferentes concepciones que en torno a las edades de los niños que acudían a las escuelas de párvulos**, se constatan en la legislación española y en el programa pedagógico de las Hijas de la Caridad. Si, según la Ley anterior (1868), «la instrucción primaria comprende la edad de seis a diez años, en los pueblos en que haya Escuelas de párvulos: [y] donde no la hubiere comenzará a los cinco»²⁴, la educación del párvulo concluía a los cinco o seis años. Sin embargo, en las escuelas de párvulos que las Hijas de la Caridad regentan en España, en Casas de

Beneficencia, de Expósitos u Hospicios, la edad de los niños que asisten a las mismas, es de tres-cuatro años a siete, es decir, el límite se halla en función de la edad de salida de los niños de la Casa de Expósitos, asilo, o de la organización del Hospicio, fijado en los siete años²⁵. Las siguientes citas, tomada una del Nuevo Manual para las escuelas de párvulos..., y la otra del Informe de la Junta Municipal de Beneficencia de Valladolid, pueden ser ilustrativas:

«Añadiremos todavía una advertencia para terminar este prefacio, á [sic] saber: que es preciso procurar en los Asilos en que los niños no permanecen más que hasta los seis años, no avanzar tanto como hemos avanzado en nuestro *Catecismo* y en nuestro *Curso de lenguaje maternal* [sic]. Esto es importante, sobre todo en la capital, en donde los continuos cambios de domicilio hacen de nuestros niños una población flotante. No puede decirse lo mismo de las provincias, en donde en la mayor parte de los Asilos *permanecen los alumnos hasta la edad de siete años*. En este caso se puede avanzar hasta donde hemos indicado; lo decimos por experiencia»²⁶.

«En el mismo edificio que el anterior [se refiere a la Casa de Expósitos], pero en departamento separado se halla establecida *la Casa de Misericordia u Hospicio* derivación de la anterior, donde *se acogen los huérfanos pobres y los niños de la Casa de Expósitos que han cumplido siete años*»²⁷.

La Primera enseñanza empezaba, pues, en los Hospicios españoles a los siete años; edad, por otra parte, prevista en el *Real Decreto de 17 de marzo de 1882* (por el que se crea el Patronato General de Escuelas de Párvulos) para dar término a la educación en dichas escuelas. La legislación española sobre instrucción pública volvería a recoger esta tendencia en el *Real Decreto de 4 de julio de 1884*, reafirmando la edad de asistencia de los párvulos a la escuela, de tres a siete años²⁸.

Otra de las diferencias que se mantiene entre la legislación española anterior a 1883 y la orientación pedagógica vicenciana, **es la relativa al educador**. La legislación española, seguidora de la línea marcada por Pablo Montesino²⁹ pondrá al frente de las escuelas de párvulos a varones —admitirá a la mujer como auxiliar, únicamente, mientras que la pedagogía vicenciana se inclina por la acción de la mujer como más adecuada a la sensibilidad del párvulo. Habrá momentos en que los partidarios de ambas tendencias se enfrenten; así ocurrió con la escuela de párvulos-niños del Hospicio Provincial de Valladolid:

«El Sr. Marcos Lorenzo tertia en la discusión y [...] propone organizar la enseñanza en los dos [grupos] que se precisan, la de párvulos y la elemental. Hace observar cómo la primera puede encomendarse a una Hija de la Caridad puesto que está en todas partes encomendada a la mujer para formar el corazón del niño y la segunda al profesor titular. [...] El Sr. Del Río conforme con la instalación de las dos escuelas, se inclina a que la de párvulos sea regentada por un auxiliar que forme al niño en el estudio de la virilidad que precisa para ser hombre, cosa que cree no puede hacer una Hija de la Caridad ajena a la práctica de la enseñanza oficial.

[...] Rectifican los tres que habían hecho uso de la palabra y se acuerda aceptar la proposición con la enmienda [...], encomendando la regencia de la primera escuela a una Hija de la Caridad»³⁰.

Aún tardaron tres años en hacerse realidad el acuerdo y que la educación de los niños párvulos del Hospicio de Valladolid, tuviera su espacio propio y a su frente se hallase una Hija de la Caridad.

Por lo que se refiere a **los contenidos de la educación del párvulo**, nuestra legislación es parca en especificaciones, al menos hasta el gobierno liberal de Sagasta (1882). Anteriormente a esa fecha, tenemos que llegar a la *Real orden de 31 de marzo de 1866* para encontrar una breve referencia a los mismos; en ella se dice:

«... si bien no es posible dictar para las escuelas de párvulos, por su índole especial, las reglas que respecto de [la] enseñanza moral se han establecido para las elementales, los maestros están en el deber de inculcar en el ánimo de los párvulos el sentimiento moral y religioso, y los párrocos pueden visitar sus escuelas y, de acuerdo con los profesores, examinar la instrucción moral y religiosa que reciban, teniendo siempre en cuenta la corta edad...»³¹.

Aún cuando la *Ley de Instrucción Primaria de 2 de junio, de 1868*, especificaba algo más, dado que no llegó a tener vigencia, pues fue abortada en sus comienzos por la revolución de septiembre, que derrocó a Isabel II, tenemos que esperar al *Real Decreto de 17 de marzo de 1882*, mencionado más arriba, para encontrarnos todo un plan de educación del párvulo que comenzaba por organizarse bajo principios aplicados ya con éxito en otros pueblos, tales como los de: a) «encomendar exclusivamente a la mujer la dirección de estas escuelas»³²; b) «designación libre de las maestras, encomendada a un jurado especial investido de cuantos medios se juzguen necesarios para apreciar las condiciones morales que constituyen la verdadera aptitud para el exacto y fiel cumplimiento de semejantes funciones»³³; c) la «amovilidad de las Maestras en los casos que de este modo lo requiera mejor el servicio»³⁴; d) la preparación especializada por medio de un curso teórico-práctico «donde las que aspiren al magisterio de párvulos reciban la educación e instrucción que hoy exigen los adelantos de la pedagogía, preparándose para su difícil misión y donde puedan demostrar las aptitudes que en ellas concurren»³⁵; e) la reducción de la ratio maestra/alumnos al establecer que «En las Escuelas cuya matrícula exceda de 60 alumnos, habrá cuando menos una auxiliar con título profesional»³⁶; f) que «En las que no pasen de 60 alumnos podrá imponerse á [sic] la Maestra la obligación de que otra persona de su sexo, designada por la misma, la auxilie constantemente en el cuidado y asistencia de aquellos»³⁷; g) el de que «serán completamente gratuitas, y asistirán á [sic] ellas los niños de ambos sexos, comprendidos en la edad de tres a siete años»³⁸.

El mismo Real Decreto, ordenaba, en su artº 5º, que los establecimientos de beneficencia que estuviesen a cargo de las Hermanas de la Caridad o de otras corporaciones religiosas, «cuidarán éstas de los niños y niñas hasta los cuatro años, desde cuya edad en adelante la educación y enseñanza de los mismos se hará en escuelas

desempeñadas por Maestras y Auxiliares que reúnan las condiciones determinadas en este Decreto». Es importante subrayar que esta normativa no implicaba imposibilidad de regentar la escuela por la Hermana de la Caridad, cuando ésta se encontraba en posesión de la titulación adecuada. Como podemos comprobar en la tabla I, y en la siguiente cita, no fue infrecuente que la Hija de la Caridad encargada de la escuela tuviera el título de Maestra o de Auxiliar:

«La Directora o responsable de la escuela fue siempre una Hija de la Caridad con título de Maestra quien, a su vez y si las circunstancias lo requerían, era ayudada por las propias internas que estudiaban la carrera de Magisterio con cargo a los presupuestos de la Diputación Provincial»³⁹.

Por otra parte, es un hecho constatado que, desde un principio se puso de manifiesto, el interés de los fundadores de la Compañía (San Vicente de Paul y Santa Luisa de Marillac) porque las Hermanas dedicadas a la enseñanza tuvieran una **formación previa**:

«Luisa organizó una pequeña ‘escuela normal’. El centro estuvo situado primero en su casa particular, calle San Victor [...]»

Se trataba de algo totalmente nuevo. No existían normas, ni tradiciones, ni un plan preconcebido. Era una creación, una experiencia original. Como la Compañía naciente no estaba ligada a exigencias canónicas, pudo establecer un seminario muy flexible».

«El santo deseaba también que aprendiesen a enseñar¹⁹. Por eso, además de estudiar en privado bajo la dirección de Luisa de Marillac y de las hermanas más instruidas, a veces se las enviaba para que se perfeccionasen en métodos de enseñanza [...]»⁴⁰.

Igualmente es de destacar el hecho de que las primeras Hijas de la Caridad instaladas en España, fue un grupo de seis jóvenes que previamente estuvieron formándose para la empresa de «entregarse a la formación de las niñas» en el Seminario de París:

«Acompañadas del anciano padre Noalart salieron para Narbona. Era el 18 de marzo de 1782. Transcurridos seis meses ingresaron en el seminario de París. Después de ocho años de formación en distintos establecimientos de Francia regresaron a España.

[... ...]

La venida de las hermanas a España fue originada por una necesidad, la enseñanza; mas la primera obra no sería un colegio, sino un hospital; en él se responsabilizaron de la sala de mujeres y del cuidado y educación de los niños expósitos. Dos años debieron transcurrir para la inauguración de su primer colegio»⁴¹.

Ni que decir tiene que las seis jóvenes se formaron en el espíritu y en la pedagogía vicenciana. Esa influencia francesa inicial, se potenciará mediados del siglo XIX con la traducción del *Nouveau manuel des salles d'asile, a l'usage des filles de la charité de Saint Vincent de Paul*, del que nos ocupamos a continuación.

III. Un manual de educación, vía de influencia francesa en la educación de párvulos en España

El *Nouveau manuel des salles d'asile, à l'usage des filles de la charité de Saint Vincent de Paul, par une soeur directrice de salle d'asile*, publicado en París, en 1854, por Dezobry y E. Magdeleine —como ya apuntábamos más arriba—, fue escrito por una Hija de la Caridad directora de sala de asilo —equivalente francés de nuestras clases maternas y de párvulos—, hecho que puede constatarse en la referencia bibliográfica y en el Prefacio del propio manual. En este último, al tiempo que se exponen los objetivos y plan de la obra y, a propósito de dar razón a la cuestión de no dejar tiempo libre para vacaciones, preguntándose la autora si una madre toma vacaciones y si ello «no causaría un perjuicio a su hijo», afirma: «[...] hemos sido Directora largo tiempo, y precisamente las vacaciones es lo que más nos ha cansado». Se trata pues de una obra de autoría femenina y religiosa con una difusión extensa:

«Podemos afirmar que, después de las Reglas Comunes y Particulares de la Compañía, esta obra ha sido la más divulgada dentro de la Comunidad. [...]

Esta corriente francesa del método inglés de escuelas de párvulos se españolizó en los centros vivencianos a partir de 1856. Diez hermanas francesas, a cuyo frente se encontraba Sor Eulalia Devos, se establecían en la calle Hortaleza, en la Casa de Misericordia Santa Isabel. Junto a su experiencia en este tipo de instituciones traían el Nuevo Manual de Sor María. La obra fue traducida al castellano por un miembro de la Sociedad de San Vicente de Paul⁴².

Que fuera traducida por un miembro de la Sociedad de San Vicente de Paul o por varios (como se dice en la primera edición castellana de 1858), es poco significativo, para la cuestión que nos ocupa, lo importante es que se constituyó en vía de influencia de la orientación francesa de la educación de párvulos, que no fue un mero reflejo de la corriente inglesa. Afirma Isabel Florido que «El método de escuelas de párvulos de Hijas de la Caridad era idéntico al instituido por Montesino, no en vano uno y otro arrancaban de una fuente común»⁴³. Nosotros pensamos que, en principio, difieren en algo tan importante como en el «agente conductor», algo importante, al menos, en la determinación del currículum oculto. Para Pablo Montesino, fiel seguidor del método inglés, el agente educador en las escuelas de párvulos debía ser el «maestro», es decir un varón:

«La razón y la experiencia han demostrado que para dirigir una escuela numerosa de párvulos y darles la conveniente educación, es preferible un maestro a una maestra *por la mayor fuerza de carácter natural al hombre, y que los niños conocen y sienten* como por instinto, y a que se someten más fácilmente. Cuando la escuela pasa de 40 párvulos es en nuestro concepto indispensable un maestro. Cuando no llega a este número bastará una maestra, *aunque los adelantamientos en algunas materias no serán por lo común grandes*, ni los niños de cuatro a seis años estarán tan bien disciplinados como si la escuela fuese gobernada por un maestro»⁴⁴.

Por otra parte, como muy bien afirma Julio Ruiz Berrio, el «Manual para el Maestro de Párvulos», de Pablo Montesino, es más un Tratado de Pedagogía, que introduce

algunas lecciones –pocas– como ejemplo. Por el contrario, el «Nuevo manual de clases maternas... para uso de las Hijas de la Caridad», constituye un auténtico manual escolar al incluir el desarrollo de las 52 lecciones correspondientes a las diversas materias del currículum.

Que la utilización del programa pedagógico para las clases maternas de las salas de asilo y escuelas de párvulos, regentadas por las Hijas de la Caridad en España, fue un hecho lo venimos probando a lo largo de este trabajo, y en ello abunda la siguiente referencia al *claquoir*, que el traductor introduce a pié de página:

«Para evitar á [sic] la Directora la molestia de llevar palmoteando el compás de las marchas y dar la señal de los movimientos, se ha inventado un instrumento de madera, como una especie de castañuela grande, que los franceses llaman *claquoir*; en español no existe el nombre (porque no existe el objeto); pero los niños que son lógicos [...] ó [sic] que quizás inventan mejor las voces *imitativas*, han dado en llamarle *chasca*: nombre que nos parece adecuado, ya porque indica el sonido, ya porque tiene analogía con las voces imitativas también de *chasquido*, *chasquear*»⁴⁵.

Igualmente, esta referencia nos prueba que dicho programa pedagógico se aplicaba en las escuelas de párvulos españolas, dirigidas por las Hijas de la Caridad, antes de la traducción del manual. Pero la aplicación del mismo, no debió realizarse bajo el modelo de un calco fiel, sino que debieron realizarse algunas adaptaciones, como puede inferirse de la comparación de las dos versiones del manual: la original francesa y la traducción española. Estas adaptaciones afectan más a un cierto ajuste de contenidos relativos a nuestra peculiaridad geográfica. Un ejemplo nos lo da la letra de la canción n° 30, que había de acompañar las lecciones de geografía. En ella la versión española del Manual dedicará 18 estrofas a España, mientras que a Francia la dedica una estrofa, insertada en el conjunto que hace referencia a Europa.

Isabel Florido nos aporta la prueba concreta de la adaptación de la organización escolar y pedagogía vicenciana a los parvularios que las Hijas de la Caridad regentaron en España. Por lo que respecta a las condiciones que debían reunir los edificios y que aparecen recogidas en el *Nouveau manuel*, nos dice:

«Se trataba de un proyecto ideal indispensable en sus bases. A él se tenía que adaptar cualquier escuela si quería llevar a la práctica el plan. [...] El proyecto resultaba bastante ambicioso frente a la realidad de los parvularios vicencianos españoles. Estos establecimientos, en su mayoría, estaban integrados en centros de enseñanza primaria. No obstante, para poder llevar a cabo el método se había de contar con las dependencias fundamentales: aula con su grada, patios cubiertos y descubiertos, y vestíbulo»⁴⁶.

En la relación de material escolar de una de las escuelas de párvulos de Burgos se constata la existencia, entre otros elementos de la pedagogía vicenciana, de la «gradería o anfiteatro de nueve escalones», «dos hileras de bancos fijos en ambas paredes laterales de la clase», «el compendio» –o armario que si no se correspondía exactamente al descrito en el original francés, contenía gran parte de los elementos indis-

pensables para la instrucción y cumplía la misma función-, y el «Nuevo Manual para las clases maternas, para la historia sagrada, gramática, aritmética, geografía, historia natural y canto»⁴⁷.

El espacio de que disponemos no nos permite abundar en las pruebas de la influencia que el Nuevo manual ejerció ni analizar con más detalle las analogías y diferencias respecto del original francés, pero sí podemos realizar las siguientes conclusiones.

Conclusiones

Creemos que lo aportado es prueba suficiente de que la labor educativa desarrollada por las Hijas de la Caridad en las escuelas de párvulos españolas estuvo determinada por la corriente francesa, iniciada por Jean Denis Cochin y matizada y extendida después por las mismas Hijas de la Caridad.

Que, aún cuando entre la orientación dada por las Hijas de la Caridad a la educación de párvulos y la dada por Pablo Montesino existen puntos en que coinciden, también se dan otros en que difieren, manifestación específica de la influencia francesa.

Que hasta el Real Decreto de 17 de marzo de 1882, la orientación educativa en las escuelas de párvulos no regentadas por las Hijas de la Caridad, mantiene ciertas diferencias significativas de las regentadas por éstas; pudiéndose entender su desaparición como una extensión de esa influencia que se intensificará con el primer curso que se dio en España, para la formación de maestras de párvulos, al incluir, el Patronato General de Escuelas de Párvulos, entre las materias del curriculum, la asignatura de Francés e incorporar en su programa textos de Defodon, Guillaume y Kergomard para las «lecturas pedagógicas».

TABLA I

| Localidad | Niños asistentes | Niñas asistentes | Total asistentes | Regentes o directoras | Juicio sobre los resultados de la escuela |
|---|------------------|------------------|------------------|-----------------------------|---|
| 1.- Astudillo (Palencia) | 100 | 80 | 180 | Hermanas de la Caridad (1) | Satisfactorios (2) |
| 2.- Ávila | 45 | 35 | 80 | Hermana de la Caridad | Excelentes (3) |
| 3.- Baeza (Jaén) | 34 | 54 | 88 | Madres de la Caridad | No consta |
| 4.- Santander (privada) (4) | 100 | 50 | 150 | HH. de la Caridad | No consta |
| 5.- Santoña (Santander. privada) (5) | 70 | 30 | 100 | HH. de la Caridad | No consta |
| 6.- Santiago de Compostela (Hospicio Provincial) | 80 | 70 | 150 | Dos HH. de la C. (6) | No consta (2) |
| 7.- Santiago de Compostela (privada) | 70 | 60 | 130 | Tres HH. de la Caridad. (7) | No consta (8) |
| 8.- Valladolid (privada) Casa de Beneficencia (9) | 100 | 120 | 220 | HH. de la Caridad | Satisfactorios (2) |
| 9.- Valladolid (Hospicio Provincial) (10) | | | | HH. de la Caridad (11) | Muy satisfactorios (3b) |
| Totales | 599 | 499 | 1098 | | |

Elaboración propia: A partir de los datos que ofrece el Patronato General de las Escuelas de Párvulos en la *Memoria relativa a la situación y vicisitudes de dichas escuelas*, correspondiente al año 1883. Para las escuelas del Hospicio Provincial de Valladolid nos hemos servido de: R. Cano González y R.C. Revuelta Guerrero: *Educación y enseñanza en la Casa Hospicio de la Diputación Provincial de Valladolid*.

(1) En adelante HH. de la Caridad.

(2) Métodos: "los propios de estas escuelas".

(3) a) "A juicio de la Diputación Provincial, bajo cuyos auspicios se creó la escuela en 1881. b) "Métodos: Los empleados por esta Congregación en todas las escuelas de párvulos de los establecimientos benéficos".

(4) "Sostenida por una Asociación de Señoras, bajo la advocación de San José (patrón de los hospicianos)".

(5) "Sostenida por suscripción particular.

(6) "Con título de auxiliar una de ellas".

(7) "Dos de ellas con carácter de auxiliares".

(8) Método: Intuitivo. Lecciones de cosas".

(9) "Sostenida por la Junta particular que rige la «Casa de Beneficencia ó [sic] de pobres ancianos»".

(10) Tomadas a su cargo por las Hijas de la Caridad en 1858 la escuela de párvulos-niñas y en 1904 la de párvulos-niños. También regentaron desde 1858 la escuela de niñas de 7 a 12 años.

(11) Con título de Maestra.

Notas

¹ CHARTIER, Ch.: *La Pedagogía vivida en las Escuelas maternas y de párvulos*. Curso completo y práctico. Juan Ortiz, Editor (Ed. Estudio). 1929, pp. 14-17.

² Se dio el nombre de *sala de asilo* al espacioso salón que servía de asilo a los niños confiados a la *conductora*. En él los más pequeños jugaban, mientras los mayores recortaban estampas, aprendían a hacer labores de aguja, a hilar, y a coser. Historia Sagrada, Historia Natural y Geografía, Dibujo e iluminación de mapas y canto, completaban el curriculum de estas incipientes escuelas de párvulos. Véase: CHARTIER, p. 16.

³ De ella, la Hija de la Caridad, autora del *Nouveau manuel...*, cuando se detiene en la consideración de la «organización ó [sic] mecanismo de las Salas de Asilo, es decir, el orden [sic] de sus movimientos y de sus ejercicios», afirma que «el de Mad. Millet, á [sic] quien se debe la primera organización de los Asilos de Francia, es tan sencillo como bien combinado...». Véase: *Nuevo Manual de las clases maternas, llamadas salas de asilo*, para el uso de las Hijas de la Caridad de San Vicente de Paul; por una Hermana Directora de Sala de Asilo: traducido por algunos miembros de la Sociedad de San Vicente de Paul. Madrid, 1858, p. 9.

⁴ Véase: FLORIDO FLORIDO, Isabel: *Acción educativa de las Hijas de la Caridad en España (1783-1893)*. Madrid. Ediciones S.M. pp. 20/31.

⁵ *Ibidem*. pp. 31-34.

⁶ Dezobry lo reeditó, al menos que nosotros hayamos constatado, en 1855, 1860 y 1875; Delagrave, en 1882. Isabel Florido habla de una tercera edición –posiblemente de Delagrave– «once años después» de la edición de 1882.

⁷ Separadas del manual de donde fueron extraídas (en 1858, 1869, y una tercera, catalogada sin fecha en la Biblioteca Nacional de Francia).

⁸ MAILLO GARCÍA, Adolfo: *Manual de Educación de Párvulos. Contestaciones completas al cuestionario de especialización de párvulos de 24 de abril de 1948*. Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez. 1950. p. 6. En esta obra, Adolfo Maíllo reconoce las primitivas escuelas fundadas por San Isidoro de Sevilla y el Obispo Conancio de Palencia, en el siglo VI, como primeras escuelas de párvulos con funciones de asistencia y cuidado de los niños pequeños, y coloca las escuelas de amiga como continuación de esas primitivas escuelas. Ahora bien, sobre esta interpretación caben realizar algunas matizaciones que dejamos para otro lugar.

⁹ RUIZ BERRIO, Julio: «Introducción crítica» al *Manual para los maestros de las escuelas de párvulos* de Pablo MONTESINO. Madrid. Ediciones CEPE. p. 80

¹⁰ Con el impulso de D. Pablo Montesino y el apoyo de la *Sociedad para propagar la educación del pueblo*, se creó, el 10 de octubre de 1838, la *Escuela Normal de Virio*, posteriormente convertida en *Escuela Normal Central de Párvulos*, el 8 de enero de 1850. Véase: FERRER Y RIVERO, P.: *Legislación de Primera Enseñanza*. Madrid. Lib. de los Sucesores de Hernando. 1906¹⁰. p. 105. El *Reglamento de las escuelas públicas de Instrucción Primaria elemental*, de 26 de noviembre de 1838 realizaba en su preámbulo alguna reflexión en torno al entorpecimiento de la labor escolar que podían causar los niños de tres, cuatro y cinco años, pero no establecía normativa respecto de ellos.

¹¹ FLORIDO FLORIDO, I.: *Acción educativa...* Cuadro 3: «Relación de establecimientos asistenciales infantiles (1790-1893)». p. 163.

¹² *Ibidem.* p. 87.

¹³ Junta Municipal de Beneficencia: *Informe dado al Ilre. Ayuntamiento Constitucional de esta ciudad en 18 de Marzo sobre el origen, servicios, recursos y reformas que necesitan los establecimientos de la misma.* Archivo Municipal de Valladolid (A.M.VA.): Sección Hospital Esgueva, Caja 295. Leg. 22-4, 18 de marzo de 1845.

¹⁴ Sin firma: «Rectificación», en *La Crónica Mercantil*, nº 10217, jueves 21 de Enero, de 1897, p. 1.

¹⁵ CANO GONZÁLEZ, Rufino y REVUELTA GUERRERO, R. Clara: *Educación y enseñanza en la Casa Hospicio de la Diputación de Valladolid (1723-1900)*. Badajoz. Ed. @becedario p. 135. La escuela de párvulos niños, de la Casa-Hospicio Provincial de Valladolid, se crea en el año 1890, pero su puesta en funcionamiento a cargo de una Hermana de la Caridad, no será un hecho real hasta el año 1904. Así se hace constar en la Memoria elaborada por la Diputación en el año de 1905. Archivo de la Diputación Provincial de Valladolid. Memoria del año 1905. Legajo sin catalogar.

¹⁶ FLORIDO FLORIDO, I.: *Op cit.* p. 9.

¹⁷ *Ibidem.* Tabla 2: «Relación de Centros de Párvulos de Hijas de la Caridad (1863-1893)». p. 163.

¹⁸ Véase: CANO GONZÁLEZ, R. y REVUELTA GUERRERO, R.C.: *Op. cit.*

¹⁹ FLORIDO FLORIDO, I.: *Op. cit.* p. 33.

²⁰ *Historia de la Educación en España. Tomo II. De las Cortes de Cádiz a la Revolución de 1868.* Madrid. Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación. 1979. p. 153.

²¹ *Ibidem*, p. 268.

²² *Ibidem*, p. 280.

²³ *Ibidem*, p. 305.

²⁴ *Ibidem*, p. 306.

²⁵ Véase: CANO GONZÁLEZ, R. y REVUELTA GUERRERO, R.C.: *Educación y enseñanza en la Casa Hospicio [...]*, p. 135 y Archivo de la Diputación Provincial de Valladolid (A.D.P.VA.): *Libro de Actas de la Diputación Provincial de Valladolid*, sesión de 13 de agosto de 1901.

²⁶ *Nuevo manual de las clases maternas, llamadas salas de asilo [...]*. P. VII. La cursiva es nuestra.

²⁷ Junta Municipal de Beneficencia: *Informe dado al Ilre. Ayuntamiento Constitucional de esta ...*

²⁸ Artº 5º del Real Decreto. Véase FERRER Y RIVERO, P.: *Op. cit.* p. 3. Es decir, los niños abandonaban la Casa Expósitos o Departamento de Expósitos -cuando la primera se integró en el Hospicio Provincial- a los siete años.

²⁹ MONTESINO, Pablo: *Manual para los maestros de escuelas de párvulos.* Madrid. C.E.P.E. 1992. p. 85.

³⁰ Archivo de la Diputación Provincial de Valladolid. *Libro de Actas de la Diputación Provincial de Valladolid*, sesión de 13 de agosto de 1901. Acta recogida en CANO GONZÁLEZ y REVUELTA GUERRERO: *Op. cit.* pp. 138-139.

³¹ FERRER Y RIVERO, P.: *Op. cit.* p. 2.

³² *Real decreto determinando que las escuelas de párvulos estén en adelante regentadas por Maestras, reformando la manera de ser de dichas Escuelas, creando el Patronato general de las mismas, y estableciendo el curso especial para la formación de Maestras que deben servir las.* Exposición. Madrid, 17 de marzo de 1882.

³³ *Ibidem.*

³⁴ *Ibidem.*

³⁵ *Ibidem.*

³⁶ *Ibidem.* Artº 2º.

³⁷ *Ibidem.* Artº 3º.

³⁸ *Ibidem.* Artº 4º.

³⁹ CANO GONZÁLEZ, R. y REVUELTA GUERRERO, R.C.: *Op. cit.*, p. 140.

⁴⁰ FLORIDO FLORIDO, I.: *Op. cit.* pp. 17-18.

⁴¹ *Ibidem.* p. 32.

⁴² *Ibidem.* p. 84.

⁴³ *Ibidem.* p. 84.

⁴⁴ MONTESINO, Pablo: *Op. cit.* p. 85. La cursiva es nuestra. Es evidente que Montesino se inclinaba por el varón como educador del párvulo, por algo más que el curriculum oculto.

⁴⁵ La referencia corresponde a la nota 2 de la página 11 del *Nuevo Manual de las clases maternas, llamadas salas de asilo...*, Madrid 1858.

⁴⁶ FLORIDO FLORIDO, I.: *Op. cit.* p. 90.

⁴⁷ *Ibidem.* pp. 89-90.

LA EDUCACIÓN FÍSICA EN FRANCIA: INFLUENCIAS DE LE BOULCH, PARLEBAS Y OTROS AUTORES EN LA METODOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN ESPAÑA

Galo Sánchez Sánchez,

E-mail: galo@usal.es
(Universidad de Salamanca)

Javier Coterón López

E-mail: j.coteron@upm.es
(Universidad Politécnica de Madrid)

Alfredo Larraz Urgelés

E-mail: alfredo.larraz@gmail.com
(Universidad de Zaragoza)

«Un aula en la que no florece la poesía
es un aula en la que el maestro
no ha llegado todavía a liberarse»
Celestin Freinet

Introducción

No resulta tarea sencilla ni siquiera fácilmente contrastable determinar cuánta influencia han dejado en España las propuestas innovadoras que en su día fueron dando a conocer los protagonistas a los que hemos aludido. Más difícil aún puede ser afirmar que en la práctica docente real se puedan advertir unos modelos didácticos u otros. Sin embargo es preciso reconocer que en este país no hemos sido capaces de mantener una teoría y una práctica propias que no fueran la resultante de la mezcla, de una especie de tributo a todas las fórmulas de las que hayamos tenido noticia. En este trabajo vamos a intentar dejar constancia de la huella francesa sabiendo que tendrían que hacerse muchas más investigaciones que profundizaran en el tema para conocer con precisión hasta donde se puede constatar la influencia de la Educación Física francesa en España.

Como es bien sabido Francia ha dado a lo largo de los últimos siglos muchos pedagogos de gran calado que han ofrecido bases fundamentales para el pensamiento posterior, sea para la afirmación o para la crítica de lo experimentado. Jean Jacques Rousseau (1712-1778), Jean Georges Noverre (1727-1810), François Delsarte (1811-1871), Fernand Lagrange (1846-1909), Celestin Freinet (1896-1966), etc. Creemos que esa suerte de gran impulso generacional de la pedagogía ha dado como resultado una vasta cultura educativa que muchas veces nos impulsa a reconocer con cierta envidia y tratar de reproducir en nuestro contexto geográfico.

Nos proponemos rastrear en el marco educativo contemporáneo francés con el ánimo de aproximarnos a las posibles influencias que han tenido sobre la educación física escolar en España.

No podemos evitar decir que España en los años 70 era un país con ansias de novedades, de aire fresco, de nuevos discursos educativos y de reformas fundamentales. La rémora de los cuarenta años de represión y asfixia hacía que fuéramos un terreno muy permeable a todo lo que «llegara de fuera».

En este trabajo vamos a incidir de un modo resumido en las influencias y sobre todo en las personas que han podido tener incidencia efectiva en nuestro quehacer profesional y cuyas aportaciones educativas han quedado para siempre en nuestro currículo.

Breve recorrido por la posible influencia de la Educación Física francesa en la española

Deberíamos dejar aparte un oscuro capítulo de nuestra historia que de no haber mediado la guerra de la independencia acaso podría haber significado un futuro mucho más esperanzador para la realidad de la educación corporal en España. Nos referimos a la breve experiencia del Real Instituto Pestalozziano de Madrid dirigido por Amorós y cuya corta vida -de 1806 a 1808- truncó posibles proyectos que hubieron de ser realizados en Francia con el exilio de Amorós. En cualquier caso sirvieron de ensayo para su educación gimnástica y moral que más tarde desarrollaría en el país vecino con todo el apoyo estatal. Su libro titulado «Manual de educación física, gimnástica y moral» (1830) es una buena muestra de ello.

En palabras de José Luis Hernández Vázquez, «a ambos países sirvió y dedicó sus mayores esfuerzos introduciendo y desarrollando un método de educación física, de ineludible referencia en los estudios históricos sobre el desarrollo de la educación física en Europa»¹.

Centrándonos en el siglo XX y dadas las condiciones socioeconómicas y políticas de la España de los años 60, cabe entender que desde la penuria cultural imperante toda corriente de pensamiento europeo significara un aire renovador atractivo y sugerente. La España franquista tenía urgencia de recuperar atrasos y la llegada de propuestas de la *escuela nueva* abría horizontes a la esperanza.

Allá por los finales de los 60 y principios de los 70 se asomaban a nuestra realidad unas nuevas prácticas educativas denominadas «Psicomotricidad» que tuvieron buena acogida coincidiendo con una de las leyes educativas más progresistas, la Ley del 70.

Las primeras publicaciones que se traducen al castellano relacionadas con la Educación Física especialmente desde Argentina llegan a nuestro país con la etiqueta de la «psicomotricidad». Esas novedades se incorporan a las hebras con las que entonces se contaba. Estábamos saliendo de la cartilla escolar, de las doctrinas de Rafael Chaves y José Luis Fernández «Cochele» y se estaban dando los primeros pasos para una renovación con los manuales de Manuel y José Luis Hernández Vázquez, Manchón, Alfaro, Sanuy, Pelegrín y otros. Un escenario en el que también se estaba construyendo la figura trascendente del principal activo de la Educación Física española, José María Cagigal.

«Desde la concepción casi exclusivamente mecanicista de la Educación Física tradicional se inicia una revisión crítica a la cual se integran, sucesivamente, la presencia del sistema nervioso, el concepto de conductas adaptativas de la Psicocinética, la relación tal y como Vayer la entiende, la vivencia que propone la corriente de la psicomotricidad relacional o vivenciada de A. Lapierre y B. Aucouturier y los conceptos sociales que considera Pierre Parlebas (...) Como el mismo Parlebas afirmará, *el movimiento corporal no debe aparecer más como una mecánica al servicio de una intención, sino como un comportamiento complejo, indivisible de múltiples referencias, a la vez abstracto y concreto*». (Pastor Pradillo, 2001).

La corriente psicomotriz

A partir de las investigaciones de autores como Ajuriaguerra y Guilmain, surge en Francia en la década de los 60 un movimiento renovador de la Educación Física que contempla la psicomotricidad como una buena fórmula para resolver las limitaciones de los escolares.

En España se inicia en esos años lentamente y a base de mucho esfuerzo de los movimientos de renovación pedagógica, todo un proceso de cambio de paradigma en Educación Física que llega aún hasta nuestros días. Guiados inicialmente de la mano de la reeducación psicomotriz y de autores como Picq y Vayer (Educación psicomotriz y retraso mental, 1969), para quienes la Educación Psicomotriz es «una educación general del ser a través del cuerpo. Una acción pedagógica y psicológica que utiliza la acción corporal con el fin de mejorar o normalizar el comportamiento general del niño facilitando el desarrollo de todos los aspectos de su personalidad», por lo que con su acción se trata sobre todo de «educar sistemáticamente las diferentes conductas motrices y psicomotrices con la finalidad de facilitar la acción de las diversas técnicas educativas y permitir así una mejor integración escolar y social».

En cuanto a la relación entre Psicomotricidad y Educación Física algunos estudiosos de la psicomotricidad expresaban sus fronteras, como en el caso de George Lagrange cuando justifica que «La educación psicomotora no es un nuevo método de educación física. La educación psicomotora es a esta última más bien lo que el alfabeto

a la literatura, es decir, la base. Este tipo de educación se sirve del movimiento al igual que la educación física, si bien ella lo utiliza como medio y no como fin en sí mismo»².

En principio no estaba claro hasta dónde podían llegar las semejanzas y las diferencias entre ambas. Mientras de Francia nos llegaban refrendados por profesores de educación física como Vayer, Lapierre o Le Boulch, en España no se daban las mismas condiciones. Aquí se trataba de ir descifrando los límites de la psicomotricidad en relación a la educación física puestos a determinar con rigor sus principios y sus bondades.

Así las cosas, la psicomotricidad se nos presentaba como un factor determinante, una suerte de bisagra fundamental entre la actividad motriz y los aprendizajes escolares. De modo que la educación física española de entonces, si quería actualizar sus principios debería de librar algunas batallas para situarse en una perspectiva más cultural y social abandonando las sombras de la gimnástica y las gimnasias de carácter analítico. La visión global de la que hacía gala la psicomotricidad encajaba sin embargo como anillo al dedo en una nueva materia denominada Expresión Dinámica que, impulsada desde la visión de vanguardia del pedagogo García Hoz, ofrecía la posibilidad de abrir juego a todas las manifestaciones de la expresión del ser humano: la corporal, la musical, la plástica, la dramática...

«En la Ley de Educación de 1970 se incluía bajo el título de Expresión Dinámica, la Expresión Corporal en el currículo de la enseñanza primaria. El área de Expresión Dinámica ofrecía un abanico inabarcable en la práctica cotidiana del aula: actividades de expresión corporal, musical, juegos, dramatización, psicomotricidad, etc que se diluyó en la realidad escolar a pesar de los esfuerzos de los educadores por transmitir las novísimas propuestas». (Ana Pelegrín, 1995).

Sin duda alguna toda la fuerza progresista y renovadora en el campo de la expresión, la comunicación y el movimiento la va a liderar en España entre los años 70-80 la Escuela Municipal de Técnicas de Expresión y Comunicación del Ayuntamiento de Barcelona. Sus exitosos cursillos anuales iniciados en el verano de 1969 bajo la dirección de Carmen Aymerich fueron consolidando una oferta de gran fuerza educadora, a la vez que promovían el pensamiento teórico-práctico del profesorado más actualizado. Los numerosos alumnos asistentes y la intensidad con que esa formación irradió a todas las provincias españolas hace que desde estas páginas deseemos mostrar nuestra gratitud con un proyecto determinante en el devenir de la expresión en España³.

En palabras de Ana Pelegrín⁴, fue un espacio fructífero que congregó durante los sucesivos años a nombres tan importantes como Carmen y Maria Aymerich, Lola Poveda, Lapierre y Aucouturier, Rafael Moragas, Henry Bossu, Claude Chaleguier, Patricia Stokoe, Alfredo Mantovani, Tomás Motos, Gisele Barret, el Movimiento di Cooperazione, Alfieri, y la propia Ana Pelegrín. Un destacado grupo de pensadores y dinamizadores del movimiento expresivo y creativo, sin duda.

Una de las primeras propuestas sobre el tema que nos interesa se produce en julio de 1973. Las profesoras Carmina Veiga y Montserrat Antón dirigen un seminario

titulado «Introducción a la práctica de la Educación Psicomotriz» donde se plantean la definición de psicomotricidad y sobre todo su valor educativo. Ese «control mental de la expresión motriz» sugiere inicialmente un nexo muy importante entre lo motor y lo intelectual, habida cuenta de la fuerza del dualismo cartesiano que es preciso ir desechando. Se hablará ya entonces de ideas fundamentales como esquema e imagen corporal señalando a Schilder, la sensibilidad propioceptiva y exteroceptiva señalando a Rossel, la lateralidad, la orientación espacial y temporal y en fin, la importancia de relacionar el movimiento con los aprendizajes escolares.

A lo largo de los años setenta, de la mano de la profesora Aymerich se introdujo la psicomotricidad como corriente innovadora contando con la valiosa presencia de los profesores André Lapierre y Bernard Aucouturier que desarrollaron múltiples cursos intensivos en los meses de julio. En las muchas propuestas de trabajo que se hacían por entonces en el currículo formativo de esos cursillos al tratar de la psicomotricidad se insistía que no había que considerarla «como una técnica que se realiza por medio de unos ejercicios programados, sino como una visión pedagógica global de todo tipo de enseñanza»⁵. Apoyando sobre todo «una visión realista de la persona que busca que el niño despierte todas sus posibilidades y se eduque de forma que estas posibilidades consigan su máximo desarrollo: la creatividad, la libertad y la originalidad propias de cada niño serán estimuladas».

El interés que despierta la psicomotricidad genera una apetencia por acercarse a las raíces, a las fuentes primarias del pensamiento que justifiquen desde las bases todas las nuevas orientaciones pedagógicas. Así, será este un tiempo propicio para la edición en castellano de, por ejemplo, las obras de Celestin Freinet, como destacado precursor de la Escuela Nueva. Los docentes más inquietos, inmersos en la corriente de la renovación pedagógica, sienten la necesidad de conocer algunas de sus obras, como por ejemplo:

«Los métodos naturales». Barcelona: Fontanella, 1972 (3 vol.)

«Nacimiento de una pedagogía popular». Barcelona: Laia, 1975

«Por una escuela del pueblo». Barcelona: Fontanella, 1976

No debemos olvidar que el propio Freinet había visitado las Escuelas de Verano de Barcelona en 1933.

Los autores más representativos y más conocidos de la corriente psicomotriz fueron Jean Le Boulch, Pierre Vayer, Bernard Aucouturier y André Lapierre.

La influencia de Le Boulch sobre la Educación Física fue creciendo a lo largo de los años, a medida que eran mejor conocidas sus ideas y su obra. Así, la Educación Física fue incorporando a su currículo los aspectos más relevantes de la psicomotricidad: esquema corporal, coordinaciones dinámicas generales, coordinaciones óculo manuales, ajustes temporales, ajustes posturales, percepción del espacio... Guiados por una mentalidad desarrollista y analítica o factorial a la vez se fueron diseñando materiales, básicamente ejercicios, que se aplicaban en las clases encaminados a des-

arrollar tales o cuales factores de la psicomotricidad. Las clases consistían en ejecutar de forma adaptativa los ejercicios propuestos encaminados a mejorar tal o cual factor, entendiendo que con el trabajo de esos ejercicios se desarrollaban en la persona los diferentes factores de la percepción y de la motricidad y así se aumentaban las potencialidades de nuestros alumnos.

Esta visión se recogió en los programas de la Ley Villar (1970), especialmente en los primeros cursos de primaria y en la educación infantil. Dos bloques de contenido de la LOGSE recogen toda esta corriente y actualmente la LOE también se hace eco en dos bloques donde se recoge el análisis factorial propuesto desde la Psicocinética de Le Boulch.

Paralelamente a este fenómeno Aucouturier y Lapierre, con la publicación de «Simbología del movimiento» se sitúan en una nueva corriente que se recibe en nuestro país más como una terapia o reeducación. En esa línea otros autores franceses amplían los contenidos desde perspectivas propias como Lagrange o Destrooper recibiendo una buena acogida. Partiendo de situaciones más globales y a través del acondicionamiento del medio, a base de objetos, se suscitan situaciones abiertas de las que el educador se vale para sacar todo el mundo pulsional y afectivo a fin de reencauzarlo y favorecer una educación en este sentido, más desde lo afectivo, emotivo... Por tanto son propuestas que chocan de forma antagónica con las anteriores... curiosamente, esta corriente con poca repercusión en la Educación Física francesa, tiene y ha tenido amplia repercusión en España. Si bien los currículos del área no recogen de forma explícita contenidos y propuestas de esta corriente. Aunque si podemos decir que actualmente la Educación motriz que se hace en las clases de educación infantil pasa en muchas ocasiones por propuestas que emanan de esta corriente.

Hasta aquí se puede decir que la influencia francesa es constatable gracias sobre todo al poder de conquista con que a finales de los años 70 y primeros 80 fueron dando ocasiones para la formación directa con los propios protagonistas como Lapierre y Le Boulch, quienes participaron en numerosos cursos tanto en Madrid como en Barcelona.

Los libros de Le Boulch fueron llegando a nuestras manos con un efecto reformista, a la vez que se convertían en obras de cabecera para construir una nueva asignatura del plan de estudios de los INEFs denominada Educación Física de Base, traducidos en su mayoría al castellano por la editorial Paidós en Argentina. Su obra «Hacia una ciencia del movimiento humano» fue ampliamente difundida y aún hoy es un manual de referencia para los estudiantes de Educación Física.

Las primeras Jornadas Internacionales de Psicomotricidad celebradas en Madrid en marzo de 1980 reunieron a tres de las primeras figuras francesas: Pierre Vayer, Jean Le Boulch y André Lapierre⁶. Tres representantes de planteamientos personales con denominaciones diferentes («balance psicomotor», «psicocinética» y «educación vivenciada») pero con objetivos similares.

Jean Le Boulch (1924-2001)

Jean Le Boulch, profesor de educación física y médico, autor prolífico en obra escrita, es considerado como la persona que acuña el término de *la educación por el movimiento*. Un método general de pedagogía activa que utiliza el movimiento corporal en todas sus formas como herramienta pedagógica. Esta metodología es eminentemente vivencial y creativa, el aprendizaje escolar del niño parte de su propia experiencia, de su propia exploración.

Le Boulch concibe el movimiento como una de las dimensiones de la conducta, rebelándose contra el dualismo cartesiano que concibe un cuerpo instrumento que limita su papel y el del movimiento a una simple acción compensadora, sin integrarlos a la formación de la personalidad humana. Es a partir de estas bases ideológicas que construye su concepto de ciencia del movimiento humano.

Para Le Boulch, la evolución psicomotriz está estrechamente ligada a la calidad de la relación afectiva que se establece entre el niño y su medio familiar. En este sentido, el período preescolar se contempla como una etapa esencial del desarrollo funcional de la que depende no solamente la evolución armoniosa de la personalidad del niño, sino también la adquisición de los aprendizajes escolares. Ello significa que la motricidad infantil adquiere un papel preponderante en la evolución humana, en la forma de aprender en la escuela donde es vital el trabajo metódico del esquema corporal.

A primeros de los años 70 las ideas de Le Boulch hicieron frente a la pedagogía positivista donde el cuerpo quedaba siempre relegado. En España esa misma era la realidad educativa y sus propuestas llegaron como agua fresca. Un planteamiento donde el cuerpo y el movimiento se convertían en el centro del escenario de una educación global que contempla la necesidad de movimiento de los alumnos y la potencia, poniéndola al servicio de las necesidades educativas. De la mano de esa metodología se daba paso a la creatividad, a la libertad y al respeto de la individualidad, cediendo a la expresión de cada persona.

Le Boulch estudia la motricidad infantil en relación con otros ámbitos de la conducta, llegando a desarrollar el método psicocinético que se fundamenta en la unidad psicofisiológica del ser humano. Destaca la vivenciación del movimiento y la importancia de las funciones de percepción y de ajuste motor en la adquisición de los aprendizajes escolares, en el ocio, en las actividades sociales y profesionales.

Como consecuencia de las informaciones tanto teóricas como prácticas que se iban recibiendo, el panorama editorial español se fue enriqueciendo con obras escritas por quienes ya iban adquiriendo un bagaje suficientemente contrastable. Es el caso de los libros de Francisco Ramos y de Martínez López y García Núñez, que tuvieron una gran repercusión en los años 90.

Pierre Parlebas

Pierre Parlebas, profesor de educación física, catedrático y decano emérito de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad de la Sorbona de París, y actual profesor emérito, desarrolla toda una teoría basada en la sociología que aplica al mundo del juego y que le lleva a suministrar desde finales de los años 60 hasta la actualidad todo un campo nuevo de conocimiento centrado en la acción motriz y que ha consolidado una nueva ciencia que denomina Praxiología motriz.

Parlebas define el concepto de educación física suponiendo a la misma como una disciplina de intervención pedagógica que considera la conducta motriz como el sujeto de la misma. Ella implica superar la idea de movimiento para centrarse en el ser que se mueve, en la intencionalidad del sujeto.

«Todas las actividades físicas y deportivas, cualesquiera que sean, solicitan una actividad corporal que se manifiesta por lo que en ciencias humanas se denomina *conductas motrices*, es decir comportamientos motores observables, asociados a características internas cargadas de significación: motivación, imagen mental, implicación afectiva, autoestima, datos inconscientes... La conducta motriz representa el denominador común de todas las prácticas físicas y asegura así la unidad en el campo de las actividades físicas». (Parlebas, 2006).

Bajo esta perspectiva, no es el movimiento lo central, sino la persona que actúa, sus decisiones motrices, sus impulsos afectivos, su placer por el riesgo, sus estrategias corporales. Hoy por hoy, creemos que el concepto de conducta motriz, fundamenta el objeto de estudio de nuestra disciplina dándole originalidad e identidad.

Esta visión caló ampliamente en las propuestas francesas para la escuela y actualmente está, como gota de aceite, difundiéndose por nuestro país (Larraz, 2004).

Paralelamente la Praxiología motriz que llega a España hacia mediados de los años 80, de la mano de su fundador se ha ido desarrollando básicamente en algunos centros universitarios (INEFs) y se han constituido grupos de investigación como es el caso de Lleida, Las Palmas o Vitoria.

Parlebas al analizar las actividades físico deportivas desde el punto de vista de criterios objetivos de acción motriz (incertidumbre o no del medio externo, interacción o no con compañero y/o adversario), establece una clasificación de las citadas actividades que ha servido de base para organizar por dominios de acción motriz la educación física, distribuir los contenidos, establecer y revisar programaciones.

«El término movimiento, a menudo invocado en educación física –todavía en nuestros días– es notoriamente inadecuado y testimonia una concepción antigua que tiene en cuenta el producto y no el agente productor. La noción de movimiento responde a la idea de un cuerpo bio-mecánico definido por desplazamientos aprendidos del exterior, se preocupa de alguna manera de describir “enunciados gestuales” donde el sujeto está excluido como tal (y cuyo principio es la técnica, el gesto-modelo abstracto y despersonalizado). Así pues, en educación física la enunciación importa tanto como lo enunciado, el sujeto productor tanto como el producto. La noción de movimiento envía a un enunciado gestual,

la conducta motriz a una enunciación, es decir a una producción motriz realizada por una persona precisa en condiciones concretas de un contexto datado y situado; en el primer caso, se pone el acento en el producto, en el segundo en el agente productor, en la persona actuante insertada en una historia». (Parlebas, 1999).

La influencia de Pierre Parlebas en España está en auge y van surgiendo estudios de investigación y tesis doctorales que consideran la valiosa aportación que esta ciencia puede hacer para organizar los contenidos y la práctica de la educación física escolar.

«La innovación en educación física no es una simple aspiración para un nuevo embalaje. Precisa un cambio de paradigma, es decir una renovación en profundidad de la concepción de la actividad corporal, de las prácticas lúdicas y deportivas. Apela a una pertinencia nueva centrada sobre la acción motriz». (Parlebas, 2006).

Conclusiones

Conscientes de que sería recomendable acrecentar la investigación sobre tan apasionante tema, de lo que no nos cabe la menor duda es de que los planteamientos franceses en la Educación Física actual tienen un nivel de reflexión y debate superior al que hasta ahora hemos logrado en España y muy seguramente, en el camino hacia el Espacio Europeo de la Educación Superior sus observaciones nos resultarán, nuevamente, de gran ayuda.

Referencias bibliográficas

- ARNÁIZ, P.; RABADÁN, M.; VIVES, I. *La psicomotricidad en la escuela: una práctica preventiva y educativa*. Málaga, Aljibe, 2001.
- CASTRO J,y MANSO, M. *Metodología psicomotriz y educación*, Madrid, Popular, 1988.
- DA FONSECA, V. *Estudio y génesis de la psicomotricidad*. Barcelona: Inde, 1996.
- DELAUNAY, M. «La Educación Física hoy en Francia o la lenta construcción de la identidad de una disciplina». I Congreso Aragonés de Educación Física. Jaca. 20-22 de Septiembre de 2001.
- LAGARDERA, F. y LAVEGA, P. *Introducción a la praxiología motriz*, Barcelona, Paidotribo, 2003.
- LAGRANGE, G. *Educación Psicomotriz*, Barcelona, Fontanella, 1976.
- LAPIERRE, A. AUCOUTURIER, B. *Simbología del movimiento. Psicomotricidad y Educación*. Barcelona. E. Científico Médica, 1977.
- LAPIERRE, A. *La reeducación física*. Barcelona. Dossat 2000. (6ª edición 1996).
- LAPIERRE, A. AUCOUTURIER, B. CAMBLONG, P. *Educación vivenciada: (1) Los contrastes y el descubrimiento de las nociones elementales. (2) Asociaciones de contrastes, estructuras y ritmos. (3) Los matices*. Barcelona, Científico Médica, 1977.
- LAPIERRE, A. *La educación psicomotriz en la escuela maternal*. Barcelona. E. Científico Médica, 1981.

- LAPIERRE, A. *El adulto frente al niño de 0 a 3 años*. Barcelona. E. Científico Médica, 1982.
- LARRAZ, A. «Pedagogía de las conductas motrices y praxeología motriz», en *Apunts. Educación Física y Deportes*, nº 16-17, Barcelona, 1989, pp. 10-23.
- LARRAZ, A. «Diseños curriculares de la comunidad autónoma de Aragón –educación primaria: Educación Física». *Actas del VII Seminario Internacional de Praxiología motriz*. Lleida: INEFC, 2002.
- LARRAZ, A. «Los dominios de acción motriz como base de los diseños curriculares en educación física: el caso de la comunidad autónoma de Aragón en educación primaria», en LAGARDERA, F. y LAVEGA, P. (Eds.). *La ciencia de la acción motriz*. Lleida: Universitat de Lleida, 2004.
- LÁZARO, A. «La psicocinética de Jean Le Boulch: aspectos educativos», en LLORCA, M.; RAMOS, V.; SÁNCHEZ, J. y VEGA, A. (coords.). *La práctica psicomotriz: una propuesta educativa mediante el cuerpo y el movimiento*. Málaga: Aljibe, 2002. (pgs. 413-422).
- LE BOULCH, J. *Hacia una ciencia del movimiento humano*, Buenos Aires, Paidós, 1976.
- LE BOULCH, J. *El desarrollo psicomotor desde el nacimiento hasta los 6 años*. Buenos Aires, Paidós, 1976.
- LE BOULCH, J. *La educación psicomotriz en la escuela primaria*. Barcelona: Paidós, 1986.
- LE BOULCH, J. *El deporte educativo*. Barcelona: Paidós, 1991.
- LE BOULCH, J. *El movimiento en el desarrollo de la persona*. Barcelona: Paidotribo, 1997.
- LE BOULCH, J. *El cuerpo en la escuela en el siglo XXI*, Barcelona, INDE, 2003.
- LLORCA, M. y SÁNCHEZ, J. *Psicomotricidad y necesidades educativas especiales*, Málaga, Aljibe, 2003.
- MAIGRE, A. y DESTROOPER, J. *La educación psicomotora*. Madrid, Morata, 1976.
- MARTÍNEZ LOPEZ, P. y GARCÍA NÚÑEZ, J. A. *Psicomotricidad y educación Preescolar*, Madrid, García Núñez, 1986.
- MAYORAL, A. «Conversando con André Lapierre», en Cuadernos de Pedagogía, nº 52, 1979, pp. 43-48.
- MAYORAL, A. «André Lapierre, de la reeducación física a la psicomotricidad relacional», en RICYDE, Revista Internacional de Ciencias del Deporte, nº 12, 2008.
- MENDIARA, J. y GIL, P. *Psicomotricidad: evolución, corrientes y tendencias actuales*, Sevilla, Wanceulen, 2003.
- PARLEBAS, P. *Activités physiques et éducation motrice*. París, EPS, 1976.
- PARLEBAS, P. *Juegos, Deportes y Sociedades: Léxico de praxiología motriz*. Barcelona, Paidotribo, 2001.
- PASTOR, J.L. *Fundamentación conceptual para una intervención psicomotriz en educación física*, Barcelona, INDE, 2002.

- PASTOR, J.L. «La significación educativa del movimiento», en Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas corporales, nº 3, agosto 2001, (pp.5-20).
- PICQ, L. y VAYER, P. *Educación psicomotriz y retraso mental*, Barcelona, Científico-Médica, 1969.
- PICQ, L. y VAYER, P. *El diálogo corporal*. Madrid: Científico Médica, 1977.
- ROSSELL, G. *Manual de educación psicomotriz para niños de 5 a 10 años de edad mental*. Madrid, Toray Mason, 1971.
- VAYER, P. (1977): *El niño frente al mundo*. Madrid: Científico Médica.

Notas

¹ José Luis Hernández Vázquez: Francisco de Paula Amorós Ondeano (1770-1848). Innovador, sistematizador y promotor de la educación física en Francia y en España.

² Georges Lagrange en Educación Psicomotriz, pp. 50.

³ En la actualidad su denominación es Escola d'Expressió i Psicomotricitat Carme Aymerich.

⁴ Ana Pelegrín, apuntes de la asignatura de Expresión Corporal INEF, Madrid (documento inédito), 1995. pp. 24.

⁵ La psicomotricidad en la escuela especial, José M^a Jarque, en EXISTIR, Cuadernos de Expresión. pp.365. Cursillo de 1972.

⁶ André Lapierre (1923-2008), terminó sus estudios de Educación Física en la Escuela Normal Superior de París en 1947. Se le reconoce en la actualidad como el creador de la Psicomotricidad Relacional.

GASTON MIALARET, MATEMÁTICO Y PEDAGOGO

Serafín-M. Tabernero del Río

E-mail: insesma@yahoo.es

(Universidad de Salamanca)

Introducción

Allá por la década de los treinta del pasado siglo, en una apertura de curso, dijo, D. Julio Rey Pastor, que se podía navegar por toda la Historia de la Matemática, sin que los españoles tropezaran con un solo nombre que pudieran pronunciar sin dificultad. Es obvio que, con tal afirmación, en modo alguno quiso negar que hubiera habido o hubiera entre nosotros notables investigadores, profesores y maestros de Matemáticas, sino que tan sólo quiso afirmar que no los había habido ni había de primera fila. ¿Sigue siendo esto así? No es mi propósito aquí responder a tal interrogante, sino analizar los posibles fallos de la enseñanza matemática, puesto que el nivel de sus resultados es superlativamente bajo. Así lo demuestran los diferentes informes publicados al respecto por organismos internacionales.

Pues bien, entre las causas de resultados tan poco halagüeños, se señala, frecuentemente, la mala docencia de las Matemáticas consecutiva a la falta de preparación pedagógica de buena parte de los encargados de ella. Por esto, resulta sobremanera importante conocer y estudiar a **Gaston Mialaret**, en el cual se conjugan, armoniosamente, las facetas pedagógica y matemática.

Nacido en París en 1918, investigador y profesor de Psicopedagogía en la Universidad de Caen, antiguo profesor de Matemáticas, Presidente de la Asociación Internacional de Pedagogía Experimental de Lengua Francesa, **Mialaret** tiene como uno de sus principales problemas de estudio la enseñanza y aprendizaje de las Matemáticas. Así lo corroboran varios de sus títulos bibliográficos, entre los que se encuentran:

Recherches préliminaire à la pédagogie de calcul à l'école primaire.

Etude sur la sélection et la formation des professeurs de mathématiques.

L'enseignement des mathématiques.

Statistique à l'usage des éducateurs.

L'apprentissage des mathématiques, Charles Dessart, Bruselas, 1967. Traducción española: *Las Matemáticas. Cómo se aprenden, cómo se enseñan*, Pablo del Río, Madrid, 1977.

Palabras impertinentes sobre la educación actual, Editorial La Muralla, Madrid, 2007. Texto original de 2003, PUF.

Ante la imposibilidad de desarrollar el pensamiento completo de Mialaret, me limitaré a los aspectos más importantes del mismo, con arreglo al siguiente esquema:

- 1º Los objetivos de la educación y sus fundamentos básicos.
- 2º Importancia de las Matemáticas.
- 3º ¿Por qué las Matemáticas se les atragantan a numerosos alumnos?
- 4º Desarrollo psicológico y desarrollo lógico.
- 5º Etapas de la adquisición de una sólida base matemática.

El análisis de tal esquema se hace necesario, para determinar las causas de los aciertos y los errores que pueden producirse en la enseñanza de la referida materia.

Objetivos de la educación y sus fundamentos originarios

Obviamente, para hablar de los objetivos educativos, es necesario tener presente un claro *concepto de educación*. Recordemos, pues, cómo fue entendida por tres figuras relevantes: Juan Enrique Pestalozzi(1746-1827), Heriberto Spencer(1820-1903) y José Ortega y Gasset(1883-1955).

El pedagogo suizo considera la educación como *...el desarrollo natural, progresivo y sistemático de todas las capacidades humanas*. Spencer la juzga como *preparación para la vida completa*. Y Ortega expresa su modo de entenderla del siguiente modo: *...Por la educación obtenemos de un individuo imperfecto un hombre cuyo pecho resplandece en irradiaciones virtuosas. Nativamente aquel individuo no era bondadoso, ni sabio, ni enérgico: mas ante los ojos de su maestro flotaba la imagen vigorosa de un tipo superior de humana criatura, y, empleando la técnica pedagógica, ha conseguido inyectar este hombre ideal en el aparato nervioso de aquel hombre de carne*. (1910: *La pedagogía social como programa político*, O.C.I⁷, Madrid, Revista de Occidente, p. 508).

En las tres citadas definiciones de educación, aparecen, de forma más o menos explícita, los factores principales de la misma:

- Un sujeto imperfecto-ni sabio, ni bondadoso, ni enérgico- que constituye el punto de partida.
- Un estado ideal de ese sujeto, que constituye el fin de la educación.
- Una actuación que, mediante la técnica pedagógica, ayuda a pasar al sujeto del primero al segundo estado.

Pues bien, de acuerdo con lo que acaba de decirse, las siguientes son las *fuentes* o manaderos de los que brotan los objetivos de la educación:

- Las necesidades individuales del educando o sujeto de la educación.

- Las necesidades sociales, pues el tal sujeto está inserto en la sociedad y destinado a vivir en ella; y el ambiente social tiene determinadas exigencias: campos pragmáticos, opiniones, usos, costumbres, diversiones...

- Análisis de tareas, ya que la mayoría de éstas se componen de otras más simples, y ello hace que se nos imponga la conocida norma cartesiana: «comenzar por las cosas más sencillas y fáciles de conocer, para ascender gradualmente a las más complicadas; y estableciendo siempre un orden aún en aquellas cuestiones en que ese orden no se da de modo natural».

Para terminar este punto, digamos que las *necesidades individuales* surgen, a su vez, de los siguientes aspectos del ser humano:

- Nivel intelectual, en el que están implicados los factores de la inteligencia y el ritmo de aprendizaje de cada cual.

- Personalidad: temperamento, carácter, es decir, los elementos no intelectuales del sujeto.

- Ambiente familiar y social.

Importancia individual y social del aprendizaje de las Matemáticas

Comencemos por el segundo aspecto. Sobre la importancia social de los conocimientos matemáticos son muchas las pruebas que pueden aducirse, ya que casi todas las tareas de la vida, en mayor o menor medida, requieren el auxilio de tales conocimientos. Esto no sólo ocurre, pues, en el terreno científico, como podría en un principio creerse, sino en las tareas más vulgares de la vida cotidiana. Pensemos, por ejemplo, en las condiciones requeridas para realizar, de modo un poco inteligente, la lectura de varias de las secciones de un periódico cualquiera: de economía, psicología, medicina, encuestas de diverso tipo,... En estas secciones, e incluso en las de información general, se utilizan expresiones rigurosamente matemáticas u oriundas de ese lenguaje, como las siguientes: centro, extrema izquierda, extrema derecha, liberalismo integral, promedio,...

Precisamente, respecto a tales modos de expresión, se ha escrito con pleno acierto:

No hay razón alguna para que tales palabras suenen en nuestros oídos como nueces vacías, y a causa de ellas haya quien experimente una sensación de inferioridad o de falta de cultura. Porque el contenido de tales palabras es tan majestuoso como simbólico y tan fácil de comprender como de aprender.

Por otro lado, no se puede negar que el progreso técnico de cuyos efectos somos actualmente usufructuarios se debe, principalmente, al uso instrumental de las Matemáticas en el estudio de la Naturaleza, de acuerdo con la convicción operativa de

Galileo (1564-1642), al percatarse de que la Naturaleza, el Universo, está dispuesta en estructuras matemáticas.

Pero no se trata sólo de que las Matemáticas sean valiosas en lo que habitualmente se entiende como campos pragmáticos, utilitarios, de nuestra actividad, sino del valor que tienen como instrumento de primer orden, para el desarrollo de la casi totalidad de las facetas humanas: los diferentes factores de la inteligencia, la voluntad, la motricidad e incluso la afectividad. De todo esto se hicieron ya cargo los filósofos griegos. No en vano Platón (427-347 a. de C.) ordenó poner en el frontis de su famosa academia: *Nadie entre aquí sin saber Matemáticas*, esto es, sin tener sus capacidades desarrolladas. Pero, si es cierto lo hasta ahora dicho, y lo es, ¿qué ocurre, para que el nivel de preparación matemática no sea el deseable en general y de modo particular en España? Es la cuestión cuya respuesta intentaremos ahora.

¿Por qué las Matemáticas se les atragantan a numerosos alumnos?

Diré, en primer lugar, que resulta chocante que los filósofos consideren las Matemáticas como la materia de estudio de mayor simplicidad y que sean, los resultados de su enseñanza y aprendizaje, tan poco satisfactorios.

Así, Augusto Comte (1798-1857), por ejemplo, ordena del siguiente modo las diferentes materias, según su menor o mayor complejidad: 1º-Matemáticas. 2º-Astrología. 3º-Física. 4º-Química. 5º-Biología. 6º-Sociología.

Y Unamuno, por su parte, sostenía que *las Matemáticas es lo que mejor se enseña y lo que mejor se aprende*.

¿Por qué, pues, ese contraste? Para aclarar las cosas, **Mialaret** aplicó un cuestionario a preadolescentes, adolescentes y adultos, en el que se proponía:

Clasificad, por orden de preferencia, las materias siguientes: Moral e Instrucción Cívica, Francés (literatura, lectura explicada, composición francesa), Geografía, Aritmética, Álgebra, Geometría, Física, Química, Ciencias Naturales, Música Dibujo, Gimnasia, Lengua extranjera, Trabajos Manuales¹.

Pues bien, los resultados fueron que las materias matemáticas ocuparon los últimos lugares, con sólo por detrás de ellas la Música y la Moral. Para averiguar los motivos de tan escaso interés, Mialaret interrogó a muchos adolescentes y adultos. Uno de los interrogados, G. Claude, de 22 años, recuerda su hostilidad hacia las Matemáticas del siguiente modo:

Primera impresión relacionada con las clases de matemáticas: exigencias de precisión, imposibilidad de “soñar despierto” en clase, ya que el profesor no admite a los soñadores. De donde las matemáticas = necesidad de no escapar a la realidad escolar, casi siempre repelente².

Varias son las cosas señaladas en estas palabras como motivo de rechazo:

1º-Ambiente escolar desagradable.

2º-Imposición de precisión y, consecuentemente, de atención en las clases de Matemáticas, lo que imposibilita en ellas todo tipo de distracción.

3º-Como consecuencia del punto anterior, la imposibilidad para el alumno de refugiarse en la imaginación, en el «soñar despierto», a menos que uno quiera malgastar las horas o minutos.

Además, el sujeto interrogado indica uno de los importantes factores perturbadores del ambiente escolar. He aquí cómo lo expresa, a renglón seguido de las palabras anteriormente citadas:

...Por otra parte -dice-, los ejercicios de Matemáticas se hacen en clase: exigen rapidez. Pero la presencia del profesor me inmoviliza: de donde el desasosiego y el fracaso. Una de las personas que me ha hecho hacer matemáticas era una persona que yo no podía aguantar. Impresión penosa. Yo hacía matemáticas a disgusto y, más tarde, además me parecían “no esenciales” para la vida afectiva³.

Este reproche pone de relieve la importante misión del profesor respecto a la implantación en la clase de un clima de auténtica cordialidad, entre maestros y alumnos o discípulos, conforme han proclamado siempre los más destacados pedagogos, como Séneca o Pestalozzi.

Muchos de los adolescentes consultados hicieron constar los mismos reproches a las Matemáticas que las formuladas por el mencionado joven: sobre todo, la estrecha relación que tienen con la vida afectiva. A este respecto, escribe Mialaret, haciéndose eco de la importancia de los factores afectivos en la vida juvenil:

... Cuando nuestros jóvenes están preocupados por una serie de problemas íntimos, por dificultades de adaptación a un mundo que ellos creen hostil e incomprensible, las disciplinas matemáticas no encuentran, en general, eco entre ellos...⁴.

En cuanto a las confidencias de los adultos, opina, el autor francés, que están con frecuencia inconscientemente influidas por la oposición que estableciera su compatriota **Pascal** (1623-1662) entre el *espíritu de la geometría* y el *espíritu de la sutileza*, y, en tal sentido, hace el siguiente comentario:

... Muchos de los adolescentes y adultos, en efecto, están orgullosos de no tener mentalidad geométrica, porque en su ingenuidad creen que la ausencia de uno de estos términos del díptico refuerza automáticamente la presencia del otro...⁵.

Aclaremos la distinción pascaliana entre *geometría* y *sutileza*, la cual conlleva a que el *espíritu* de una y otra sean diferentes: la primera se caracterizaría por la reflexión lenta, la precisión, la lentitud; la segunda, por la rapidez y el ingenio. El *espíritu* de aquella sería el modo de conducta propio del pensador; el de ésta, el del hombre de mundo.

En infinidad de respuestas, aparece también, con reiteración machacona, la ya mencionada influencia negativa o inhibidora del profesor. Veamos los testimonios de tres sujetos: dos profesores de Historia y un Inspector de Enseñanza.

Dice el primero: *El profesor me atemorizaba y creía que no quería trabajar cuando yo hacía todo lo posible⁶.*

El segundo es de una profesora, y reza así: *La profesora de 4º, una mujer muy seria, me alejó ciertamente de la geometría. Era tal la severidad (7 u 8 ceros por clase para 13 alumnos) que me asqueó de las matemáticas en 15 días*⁷.

Y he aquí el testimonio tercero: *Me presentaron el comienzo de las matemáticas de una forma tan indigesta (temas a(sic) aprender de memoria) que no comprendía nada. Entonces fui tratado de “imbécil” y de “cretino” por mi profesor y perdí confianza en mi mismo*⁸.

Pues bien, si se reducen a esquema los tres testimonios que acabamos de exponer, se tiene los siguientes aspectos a todas luces negativos:

1º-Un clima del aula no sólo falto de cordialidad, sino atemorizante, siendo el profesor la causa de ello.

2º-Una interpretación incorrecta del comportamiento de los alumnos, por parte del profesor, al juzgarlos éste como carentes de interés o de capacidad, sin que, en el mejor de los casos, se diera cuenta de que en realidad aquéllos estaban inhibidos por el miedo que él mismo, el profesor, les inducía.

3º-Presentación incorrecta de la materia, al sustituir la *comprensión* por el *memorismo*.

4º-Uso de calificativos altamente ofensivos para la dignidad personal de los alumnos: *imbécil, cretino*.

Adviértase, conforme hace Mialaret, que la mayor parte de los adultos emisores de sus opiniones eran o son profesores de Liceo o Escuela Normal, Inspectores de Enseñanza Primaria y profesores de Universidad: por tanto, sujetos con capacidad crítica suficiente, para no dejarse llevar por interferencias afectivas o emocionales.

Nuestro autor hace especial hincapié en el miedo que la escuela en general, el aula, suscita en no pocos alumnos, y cita, al respecto, a Ángela Médici, la cual escribe:

*Bajo no importa qué apariencia, descarado o tímido, perezoso o activo, abierto o introvertido, desde sus primeros pasos en la vida escolar, y hasta el momento en que, ayudado por sus compañeros, forjará sus medios de defensa, el niño tiene miedo. La escuela dispone de armas temibles para mantener y aumentar este miedo...*⁹.

Y, a renglón seguido de las anteriores palabras, hace Mialaret el siguiente comentario:

Los educadores conocen al niño “aplicado”, al “perezoso” y al “insolente”, al “malo” e incluso al “indisciplinado”. Etiquetas cómodas... Pero ignoran al niño más verdadero de todos, “al niño que tiembla”.

Pues bien, el mismo autor hace extensivo ese miedo de los niños a los alumnos de Matemáticas de cualquier nivel, como consecuencia, entre otras causas, de que tal materia va acompañada de *una sólida reputación de difícil y peligrosa*.

Se ha hecho mención, más atrás, de los medios de defensa a que el alumno recurre, ante el fracaso. ¿En qué consisten? Con referencia a las Matemáticas, Mialaret dice:

... Efectivamente, el adolescente responde a nuestras torpezas con una conducta espectacular donde la nulidad en matemáticas se convierte en una gloria...¹⁰.

Y, líneas más adelante, añade en la misma página:

... La agresividad provocada en el alumno sea por fracasos, sea por ofensas o humillaciones, se compensa mediante una conducta de fanfarrón que se da sobre todo en el medio adolescente e incluso a veces en el adulto.

Desarrollo psicológico y desarrollo lógico

Si se considera atentamente lo hasta ahora expuesto sobre los desmanes con frecuencia cometidos en la enseñanza de las Matemáticas, enseguida nos percatamos de que la causa fundamental de ellos es el hacer caso omiso de los caracteres psicológicos del alumno, bien por ignorancia del profesor, bien por taras de su personalidad. Por ello, no está demás recordar aquí, siquiera sea sucintamente, el desarrollo de tales caracteres, con vistas a entender bien los pasos o etapas que Mialaret establece, para una correcta didáctica matemática.

Pues bien, es de sobra sabido que el estado psíquico del ser humano se revela en aquello que lo atrae o que hace, según las distintas etapas de su evolución, esto es, en lo que le interesa. De acuerdo, pues, con lo que al sujeto le va interesando, se han establecido las siguientes etapas o escalones en su desarrollo:

1ª-Del nacimiento a los tres años: *intereses sensoriales, motores y glósicos*. Los sensoriales son propios del primer medio año. Los motores predominan a partir del inicio del segundo medio año hasta los 2 años. Los glósicos o del lenguaje, de los 2 a los 3 años.

2ª-Etapa: de los 3 a los 7 años. Predominan en ella los llamados *intereses concretos*, con lo cual se quiere significar que son las cosas materiales, susceptibles de ser captadas por los sentidos, las que atraen el interés y la atención del niño. Es la época de la curiosidad y de la observación: de ahí, que el niño pregunte mucho y rompa con frecuencia los juguetes para ver cómo son por dentro.

3ª-De los 7 a los 12 años. En ella el sujeto se caracteriza por la *actividad simbólica* y la capacidad de *adquisición de conocimientos abstractos*. Es, por tanto, la etapa en que el sujeto empieza a poder sustituir el manejo de las cosas mismas por símbolos que las representan.

Se debe tener en cuenta que la observación infantil es, generalmente, diferente a la del adulto. La de aquél suele ser, como su atención, fluctuante, resbaladiza: de ahí, su carácter superficial y fragmentario, frente a la tenacidad y profundidad características de los buenos observadores adultos.

4ª-Preadolescencia o pubertad: de los 10 a los 14 años en el sexo femenino, aproximadamente; y de los 12 a los 16 en el masculino. Se da, en esta etapa, la *maduración biológica* y, por ello, la posibilidad de engendrar, a la par que *hipersensi-*

bilidad psicológica: inestabilidad emocional, grandes cambios de ánimo y de criterio, rebeldía,... Recuérdese que esta turbulencia emocional es uno de los factores inhibidores de la atracción hacia las Matemáticas.

5ª-Adolescencia: se extiende desde los 16 o 17 años hasta la entrada en la etapa adulta. Es la típica *edad de las carencias*, en paradójica contraposición a la *convicción del sujeto de que lo sabe todo*.

En el plano intelectual, aparece la capacidad de razonamiento para plantearse problemas filosóficos y rebelarse contra lo que le parece ilógico o injusto: el pensamiento es, pues, lógico y sistemático. Pero sigue la inestabilidad emocional de la etapa anterior, lo que lleva al adolescente a pasar de la rebeldía al enfado o a sumirse en el silencio; y también a refugiarse en lo afectivamente agradable, en el *soñar despierto*.

6ª-La adultez: desde más o menos los 20 años hasta el final de la vida. Se caracteriza por la madurez de los distintos aspectos de la persona humana: físico, psicológico, social, cultural,...

Insisto en que tener en cuenta las leyes del desarrollo psicológico del alumno, según las etapas señaladas, es fundamental, para evitar errores y actuar con acierto, conforme reconoce el propio Mialaret: ...*la formación matemática de jóvenes adolescentes exige mucho de paciencia, de arte y de ciencia psicológica*¹¹.

Etapas de la adquisición de una sólida base matemática

Antes de seguir, quiero manifestar algo contrario a lo que habitualmente ocurre en España: lo importante no es dar el programa completo, sino que lo impartido sea por los alumnos bien asimilado. Es esto tan perogrullesco que, durante muchos años, lo he estado proclamando en mis clases universitarias: por ello, me resultan plenamente satisfactorias las siguientes palabras de Mialaret:

*El problema pedagógico no reside en llevar a los niños en un tiempo igual a niveles diferentes, sino en llevar a todos los niños, en tiempos variables, a un determinado nivel, que sería aquí el que llamamos comprensión de las operaciones...*¹².

Pero, ¿cómo actuar para conseguir tal objetivo?, ¿qué pasos han de darse? Veámoslo de la mano del matemático y pedagogo francés, el cual habla de *las etapas por las que el niño debe pasar, para asegurar la construcción sólida de las bases matemáticas*¹³. Realmente, a renglón seguido de estas palabras suyas, Mialaret habla de *aspectos*, sin asegurar que coincidan con etapas o, más bien, con procesos simultáneos. Y señala los seis siguientes¹⁴:

Aspecto nº-1. Es el de *la acción misma*. Consiste en que el niño haga con juguetes, por ejemplo con caballitos, las operaciones que más tarde habrá de imaginar, al tratar de resolver problemas matemáticos. Si el niño se habitúa a quitar, poner, juntar o repartir cosas, no tendrá en el futuro grandes dificultades, para

imaginar y entender las operaciones aritméticas y el uso adecuado de las mismas. Se trata, pues, de poner en práctica esta norma por todos los expertos reconocida: *...la operación manual debe preceder siempre a la operación aritmética.*

Aspecto n°-2. Es el del *acompañamiento del lenguaje a la acción*. Y es que la manipulación es necesaria, pero insuficiente si no va acompañada del lenguaje. Se trata de que el niño vaya verbalmente expresando lo que va haciendo. Así, según el ejemplo de Mialaret:

*Tengo tres bolas en una mano y dos bolas en la otra; las pongo todas en la misma mano, es decir, las junto; luego tengo ahora cinco bolas en la mano. Este es el resultado de haberlas contado*¹⁵.

Mialaret considera de gran importancia los ejercicios de este tipo, porque

*... aseguran una sólida unión entre varios aspectos del pensamiento matemático naciente: la acción concreta, la expresión de esta acción concreta en un lenguaje que puede comenzar a llamarse lenguaje matemático y la adquisición de un lenguaje propio de la matemática*¹⁶.

En resumen, en este nivel se trata sólo de que el niño asocie o relacione determinadas acciones concretas con el lenguaje propio del niño en esa edad.

Aspecto 3°. Es el de la *conducta del relato*. Consiste en que el niño practique su recién adquirida capacidad de contar lo que ha hecho, sin repetir las acciones respectivas. Se da, pues, una sustitución de los hechos por el lenguaje, lo cual reviste una gran importancia conforme han reconocido los más destacados especialistas.

Aspecto 4°. Es el de la *acción con objetos simples*. El niño aquí no manipula ya objetos con figuras determinadas -juguetes-, sino objetos no figurativos que, por tanto, pueden representar realidades muy diversas. Entre ellos están los tacos, las fichas, las reglas... Así se inicia el camino hacia los símbolos matemáticos.

Aspecto 5°. El de la *traducción gráfica*. Se trata de que el niño traduzca todas las situaciones por él vividas a un nuevo lenguaje: al del grafismo, el cual puede ir de dibujos más o menos perfectos a simples esquemas. El ir de la acción al grafismo debe ser seguido del recorrido inverso: del grafismo a la acción. Este doble camino es considerado por Mialaret como sumamente importante, aunque con frecuencia descuidado. Recordemos que en Matemáticas se dan las llamadas operaciones inversas.

Aspecto 6°. El del *lenguaje simbólico*. Aquí ya el niño debe ser capaz de traducir al lenguaje simbólico una acción concreta y simple de la vida real. Y, ante una expresión simbólica, por ejemplo $3+2=5$, debe ser capaz de encontrar una acción concreta que responda a tal fórmula matemática.

Hasta aquí, algo de lo más importante del pensamiento de Mialaret sobre el tema arriba indicado. Sólo me queda decir que, en mi opinión, la buena formación mate-

mática contribuye a la humana felicidad, sin que esto signifique asumir por completo las hiperbólicas expresiones de Novalis:

... la vida de los dioses es Matemáticas. Todos los mensajeros divinos han de ser matemáticos. La matemática pura es religión. Los matemáticos son los únicos seres felices. El matemático consciente es un entusiasta en sí. Sin entusiasmo no puede haber Matemáticas.

Notas

¹ MIALARET, Gaston (1977): *Las Matemáticas: cómo se aprenden, cómo se enseñan*, Madrid, Pablo del Río-Editor, p.154.

² Ibidem, p. 155.

³ Ibidem, p. 155.

⁴ Ibidem, p. 155.

⁵ Ibidem, p. 155.

⁶ Ibidem, p. 155.

⁷ Ibidem, p. 155.

⁸ Ibidem, p. 155.

⁹ Ibidem, p.156.

¹⁰ Ibidem, p.156.

¹¹ Ibidem, p. 162.

¹² Ibidem. p. 32.

¹³ Ibidem, p. 26.

¹⁴ Ibidem, p. 26-30.

¹⁵ Ibidem, p. 27.

¹⁶ Ibidem, p. 27.

LAS INFLUENCIAS DEL MODELO DE CIUDADANÍA DE LA III REPÚBLICA FRANCESA EN LA II REPÚBLICA ESPAÑOLA. DIRECTRICES DE LA POLÍTICA EDUCATIVA

Isabel Vilafranca Manguán

E-mail: ivilafranca@uoc.edu

(Universidad de Barcelona)

Uno de los postulados de la II República Española fue la libertad religiosa. Con este derecho España se situaba en el plano moral y civil de las democracias de Europa y de aquellas de América que, desprendidas de España, se anticiparon en la conquista de las instituciones democráticas. La libertad religiosa en la escuela supuso el respeto a la conciencia del niño y del maestro. Esta propuesta en última instancia remitía al principio de libertad de conciencia para el ejercicio de la plena ciudadanía, promulgado por la Ley Guizot y llevado a cabo por las disposiciones de Jules Ferry durante la III República Francesa. Éste modelo fue el que intentó adoptar la política educativa laicista de la Segunda República Española (1931-1936), un modelo que la nueva España democrática pretendía consolidar. Se intentaba derrocar el vasallaje propio de la época imperial francesa y de la monarquía española. Las directrices educativas para consolidar este proyecto en ambas repúblicas fueron tres: obligatoriedad, gratuidad y laicidad.

Francia, del Segundo Imperio a la Tercera República

Durante el primer imperio, con el espíritu autoritario de Napoleón I, se organizó la Universidad. La Ley del 11 de mayo de 1806 –completada por los decretos del 17 de marzo de 1808 y de 1811, instituyó una corporación de enseñanza única y enteramente dependiente del estado. Igual que la justicia y el ejército, la instrucción pública quedó asumida como una función del estado¹. Talleyrand había solicitado que los profesores funcionaran sólo por la razón, Condorcet que los maestros de cada ciclo fuesen escogidos por los maestros del ciclo superior, Danou quería confiar a la Asamblea legislativa esta delicada misión y, por último, Napoleón I decretó que el poder ejecutivo nombrara en adelante a todos los empleos de la instrucción pública, de tal modo que escogiera a aquellos que juzgara como dignos². Así quedaba constituida la

Universidad Imperial, absolutamente centralizada por el Estado. Toda la escuela que se abiera debía tener la autorización de la Universidad Imperial. Dos eran los principios en que la Universidad Imperial debía basar su enseñanza: por una parte en los preceptos de la religión católica y, por otra, en la fidelidad al emperador y a la monarquía imperial –depositaria de la bondad de los pueblos y de la dinastía napoleónica, conservadora de la Unidad de Francia y de todas las ideas proclamadas por la constitución. Por tanto, el modelo napoleónico pretendía, con dos principios – la moral católica y la fidelidad a la monarquía imperial- consolidar a través de la instrucción pública un vasallaje popular que había de permitir la libre acción del emperador. El propio Guizot afirmó que Napoleón se esforzó en convertir en un instrumento de despotismo, una institución –la Universidad- que tenía que ser un foco de luces³.

El modelo del primer Napoleón se prolongó durante el segundo impero, bajo la dirección del segundo Napoleón. El modelo proyectado en la Université Imperiale entendía la instrucción como un derecho y un deber que correspondía esencialmente al estado. Entre las preocupaciones de Napoleón no destacó la enseñanza popular destinada a las clases oprimidas, sino que más bien consagró los esfuerzos a la formación de la burguesía. García Garrido destaca tres aspectos que resumen la política napoleónica en materia educativa: el centralismo –la dependencia directa de la Universidad Imperial del emperador, la necesidad de crear una nueva élite que sirviese de apoyo político y administrativo y técnico al nuevo Régimen –tanto para servicios civiles como militares y, por último, la prevalencia dentro del sistema de las instituciones de enseñanza superior⁴. Se trataba de un sistema sostenido y erigido desde la universidad.

La llegada de la Tercera República, en 1870, supuso un giro en el concepto de ciudadanía que se fraguó en unas nuevas directrices de instrucción pública. Desde el segundo impero los republicanos fueron conscientes de la importancia para sus ideas del desarrollo de la instrucción. El sufragio universal necesitaba de la urgencia de una verdadera educación de la ciudadanía. Desde los años 80 la creencia de los beneficios de la escuela no fue sólo de un grupo de pedagogos o de publicistas, sino que caló profundamente en las nuevas clases sociales que había hecho la república⁵. El proyecto republicano confió en la acción unificadora de la educación, llegándose a considerar la instrucción como incomparable medio de asegurar la cohesión de los ciudadanos.

La libertad de conciencia como base del modelo de ciudadanía

Durante la III república el artífice principal de las reformas educativas será J. Ferry. Jules Ferry impulsó un conjunto de disposiciones legales que conferirían al sistema educativo francés los tres rasgos principales que a día de hoy lo caracterizan: gratuidad, obligatoriedad y laicidad⁶. Jules Ferry constituyó la enseñanza en un servicio público, garantía de la unidad nacional y afirmando los derechos del estado y de la sociedad civil en materia de educación. La ley de 1881 legisló la gratuidad total del sistema educativo. La siguiente, de 1882, dispuso la obligatoriedad de todos los padres de familia de enviar a sus hijos de entre 7 y 13 años a la escuela. La tercera disposición

de 1882 fue la más controvertida puesto que se proponía la supresión de la enseñanza del catecismo en todas las escuelas⁷. Esta disposición supuso la sustitución de la enseñanza religiosa por la enseñanza de la moral y el civismo. Los enemigos de esta disposición, procedentes en su mayoría de los sectores católicos de la cúpula eclesiástica, argumentaban que en la práctica era inseparable la religión de la moral. Si bien esta disposición constituyó el primer paso hacia la laicización del sistema educativo, esta fue completada con la Ley Goblet de 1886, que estableció que todo el profesorado de las escuelas públicas debía ser laico. Esta disposición apartó definitivamente a las congregaciones religiosas de la enseñanza pública.

El tema de fondo que proponía la laicidad fue la libertad de conciencia. La necesidad de la laicidad apareció cuando la escuela devino en obligatoria, de hecho la laicidad se impuso por ella misma. La obligatoriedad de impartir instrucción religiosa en efecto tenía el riesgo de violar la libertad de conciencia de los educadores. El espíritu de neutralidad religiosa –que J. Ferry había cristalizado en las diferentes disposiciones- era una premisa de la libertad de conciencia, de la independencia del poder civil y de la independencia tanto de la sociedad civil como de la sociedad religiosa. Por tanto la voluntad de instaurar y consolidar la democracia pasaba por la instrucción. La educación se había de hacer llegar a todos para garantizar la unidad nacional. Así se hizo gratuita y obligatoria. La siguiente consecuencia fue la laicidad como expresión del respeto a la libertad de pensamiento y de conciencia. Comenzó, de esta forma, a separarse la moral civil de la moral religiosa⁸.

El modelo de ciudadanía, modelo que heredará la Segunda República Española, supone el paso del vasallaje imperial a la ciudadanía libre para el ejercicio de la democracia. Mientras que durante la época del II Imperio se caracterizó por establecer una enseñanza primaria extendida a todos los ciudadanos y controlada por el estado, la III República se centró en la laicidad del sistema. Mientras que las escuelas de la Universidad Imperial tuvieron como base de su enseñanza los preceptos de la religión católica y la fidelidad al emperador, la obra republicana vino marcada por una clara intención secularizadora y fomentadora de la ciudadanía libre en detrimento del vasallaje napoleónico. La libertad de conciencia fue el espolón de proa que pretendió el gobierno republicano, tanto el francés como el español, como veremos a continuación.

II República Española (1931-1939)

Igual que la III República francesa, en el momento de proclamación de la Segunda República Española, se había truncado primero un periodo de restauración monárquica y después una dictadura de cariz conservadores. La II República tuvo como principal misión la liquidación de los obstáculos institucionales que se oponían al desarrollo de una sociedad democrática y progresista⁹. Tanto es así que las primeras disposiciones del gobierno provisional, dictadas por Marcelino Domingo en calidad de Ministro de Instrucción Pública, muestran la decidida voluntad de consolidar los postulados del liberalismo. La primera de ellas fue posibilitar el bilingüismo en Cata-

luña, reorganizar el Consejo de Instrucción Pública y regular la enseñanza de la religión. El eslabón de proa de la república –como lo había sido el de la III República Francesa– fue el tema de la enseñanza religiosa. A fin de renovar por completo el sistema educativo nacional se reorganizó el Consejo de Instrucción Pública, una vez reorganizado, el 6 de mayo de 1931 se aprobó el decreto relativo a la enseñanza religiosa. Esta libertad religiosa, que había ido objeto de confrontación desde principios del XIX –suponía el «respeto a la conciencia del niño y del maestro». La disposición establecía que la instrucción religiosa no sería obligatoria en las escuelas, si bien aquellos alumnos cuyos padres expresaran el deseo explícito de recibirla podían hacerlo efectivo. El hecho de dispensar a los maestros de la enseñanza religiosa no los eximía de la responsabilidad de impartir educación moral. Como había ocurrido a lo largo de la III República Francesa se estaban sentando las bases del laicismo, separando la moral de la religión. Con este decreto España pretendía situarse en el plano moral y civil de las democracias de Europa. Marcelino Domingo lo afirma del siguiente modo:

«Libertad religiosa es, en la Escuela, respeto a la conciencia del niño y del maestro, el gobierno provisional de la República desertaría de sus compromisos si rápidamente no se inclinara ante este deber y lo cumpliera. Corresponderá a las Cortes constituyentes resolver sobre la estructura de Estado, la delimitación de Poderes y las orientaciones de la enseñanza, pero no se invaden la función que a las cortes constituyentes compete, disponiendo que España deje de ser una excepción y haciendo que en la Escuela Española haya libertad absoluta en la instrucción religiosas»¹⁰.

Lo que la II República Española pretendía en palabras del propio Marcelino Domingo fue un plan racional y democrático de instrucción pública. Las bases de este plan fueron: la enseñanza primaria para todos, enseñanza secundaria y universitaria no para los ricos, sino para los capaces. Una cultura postescolar para quienes no recibieran enseñanza superior, y una preparación suficiente para todos los empleos de la agricultura, la industria y el comercio¹¹.

La responsabilidad de cada ciudadano era, en consecuencia, llegar a potenciar sus posibilidades al máximo para lo cual era necesaria la instrucción. Y esa era la misión principal del sistema educativo, haciendo extensiva la educación a todos, lograr el derecho de a cada uno según sus posibilidades. A este fin se crearon también las misiones pedagógicas.

En España los frentes que intentaron abordar las políticas educativas fueron: La construcción de escuelas, la formación inicial y profesional del maestro, la renovación escolar interna y externa, la implantación del laicismo, y, finalmente, la elaboración del Estatuto de primera enseñanza. Esta fue la cristalización de las directrices políticas.

El proyecto del liberalismo español: la configuración de una moral civil

A lo largo del siglo XIX y principios del XX se fermenta el debate sobre la educación moral que protagonizan los liberales y los conservadores –proclives a una moral católica-. Este debate llega a su punto culminante cuando el krausoinstitucio-

nismo –sobre todo los planteamientos de la I.L.E- defienden postulados como: Libertad interior, escuela neutra, laicismo escolar, moral laica y secularizada así como libre de condicionamientos teológicos¹². En la antesala de la II República en materia pedagógica se difunde el código moral de la Escuela Nueva y las reformas laicas de la política educativa de la III República Francesa. Ya promulgada la República Española ésta se considera heredera del liberalismo progresista y como tal define el papel del Estado como estado civil y constituye un Estado democrático. Así el gobierno provisional se fijó el objetivo de hacer un Estado laico, definidor y socializador de derechos y libertades. Así uno de sus objetivos fue «civilizar a los ciudadanos», es decir formarles en el ejercicio de la ciudadanía que, ante todo, exigía la constitución de una conciencia nacional, moderna y laica. A este fin Rodolfo Llopis acoge y difunde las ideas de la moral laica de J. Ferry. Este discurso encuentra entre las filas católicas sus enemigos, ejemplo de ello son Rufino Blanco y de Blanco Nájera defensores acérrimos de la moral religiosa.

Los republicanos defienden una moral laica y pretenden la formación de hombre libre de condicionamientos teológicos, capaz de usar la razón en toda búsqueda de la verdad y de vivir de acuerdo a un sólido e inmutable sentido moral tanto en el plano individual como en el profesional y civil. Los liberales quieren separar definitivamente la moral religiosa de civil puesto que consideran que la moral debe ser independiente de todo credo religioso. Conciben la religión como fuente de disgregación social. La razón, la verdad y la justicia son las únicas autoridades de la moral y ésta es la premisa ineludible de la moral universal que la II República defenderá.

«Aprender a ser hombres en el sentido krausoinstitucionista, en su doble dimensión de educación integral y de emancipación personal, es una pieza clave en la concepción de la educación moral que se prolongará hasta el final de la II república»¹³.

Se trata de una educación que enseñe a pensar y a vivir, crear hombres que no ignoren el arte de formar ideas propias, de pensar por sí mismos sin obedecer acríticamente las ideas de los demás. Lo que se pretende es que se cumpla el deber por el deber sin otra recompensa que la propia satisfacción.

En relación a la educación cívica los liberales españoles consideran que la educación política es una virtud que puede y debe ser enseñada y que afecta a la moralidad pública. La felicidad pública, el progreso y el bienestar social necesitan de la instrucción cívica de su gente. La educación cívica es un instrumento con el que moralizar al ciudadano respecto al Estado, la Patria y la sociedad, un medio de enseñar a los ciudadanos sus deberes hacia el estado y las obligaciones que requiere una vida política en democracia. El liberalismo político de la II república dio protagonismo a la ley como expresión de la voluntad general y al concepto de ciudadanía superador del antiguo vasallaje. El estado, requerido para hacer posible una nueva sociedad, igual, libre y democrática, fundada en el progreso y en la ley para todos, reclama la soberanía propia de todo Estado Moderno y los instrumentos necesarios para guiar la sociedad a su felicidad y para sostenerse como Estado garante de las libertades democráticas.

Cuadro comparativo

| | III República Francesa | II República Española |
|---|---|---|
| Modelo educativo precedente | (II Imperio) Université Impériale: catolicismo y fidelidad al emperador | Restauración Borbónica y dictadura Primo de Rivera: Conservadurismo y centralismo. |
| Ascendentes filosóficos | Ilustración Racionalismo | Racionalismo armónico krausista Liberalismo político |
| Disposiciones legales en Materia educativa | Disposición Ferry 1881 Disposición Ferry 1882 Ley Goblet 1886 | Bilingüismo en Cataluña (1931) Reorganización del Consejo de Instrucción pública (1931) Libertad religiosa (1931). |
| Principios educativos | Obligatoriedad Laicidad Gratuidad | Bilingüismo Libertad religiosa Obligatoriedad Educación popular |
| Modelo de ciudadanía | Libertad de conciencia Neutralidad religiosa Fomento de la cultura para el derecho a voto Voluntad de derrocar el modelo de vasallaje imperial. Separación de la moral civil y la moral religiosa | Libertad de conciencia La instrucción cívica como garante de felicidad pública, progreso y bienestar social. Configuración de una moral civil |
| Principios políticos | La educación como servicio público La educación como garantía de la unidad nacional La educación como derecho del estado y de la sociedad civil | Enseñanza primaria para todos. Construcción de escuelas. Implantación del laicismo. |

Conclusiones: Las influencias del modelo de ciudadanía francés en el modelo de la Segunda República Española

Que existen puntos de confluencia entre el modelo de ciudadanía de la Tercera República Francesa y el modelo de la Segunda República Española nadie lo duda. El modelo de la Segunda República concitó el proyecto fermentado durante la tercera república francesa. Toda revolución lleva en sus entrañas una reforma pedagógica. Tanto la tercera república francesa como la segunda española fueron, y así lo quisieron, ser una revolución, pero una revolución democrática. Y no puede haber revolución democrática que no contemple un modelo de ciudadanía, que no se erija sobre un concepto de educación para el ejercicio activo de la ciudadanía. Ambas repúblicas pusieron punto de mira la libertad de conciencia, no puede haber ciudadanía ni democracia sin conciencias libres que no se sometan, sobre todo por ignorancia, a una

autoridad impuesta. Este fue el lema de ambas repúblicas, como hemos visto a lo largo del presente trabajo.

El interés y dedicación de los Gobiernos republicanos por la instrucción pública, tanto de J. Ferry en el caso francés, como de Marcelino Domingo y Rodolfo Llopiés en el caso español, ponen de manifiesto el compromiso de consolidar la república a través de la educación. Pero no cualquier educación, sino una educación que respetara la conciencia de los niños y los maestros¹⁴. En ambas repúblicas esto supuso legislar la libertad religiosa, y decretar la neutralidad escolar en un esfuerzo emancipador de las conciencias infantiles. Sendos gobiernos republicanos centraron su acción en la primera enseñanza, en la escuela primaria. A diferencia de las políticas anteriores que se habían volcado en la universidad, en la enseñanza superior o media. Este hecho refleja que mientras la monarquía borbónica o el emperador Bonaparte habían intentado consolidar una educación para la burguesía, en las épocas republicanas se pretendía la revolución desde las clases más populares, hacer extensiva la educación a todos los estratos sociales, a saber, hacer de la educación un derecho, un servicio público.

Primero el modelo francés y, posteriormente el español, proyectaron un modelo de ciudadanía que abarcaba tres niveles: el moral, el social y el político. En el plano de la ciudadanía moral se configuró una moral civil que pretendía el cumplimiento del deber por el deber mismo, sin otra recompensa que la propia satisfacción personal. En materia educativa esto cristalizó, en las dos repúblicas, en una política laicista que respetara la libertad de conciencia tanto del educando como del educador. En el plano de la ciudadanía social, sendas repúblicas fomentaron el compromiso social de los ciudadanos y para ello hicieron extensiva la educación a toda la población. Ambos gobiernos hicieron la educación primaria obligatoria y gratuita, a fin de llegar a todos los estratos sociales. El interés por la educación popular se manifestó en los decretos y disposiciones aprobados por los gobiernos. Concibieron la educación como un servicio público. En el plano de la ciudadanía política, los gobiernos procuraron a través de la educación cívica el fomento de los valores democráticos. De lo que se trataba era de consolidar la democracia, el fomento del compromiso político y de la libertad de pensamiento para el ejercicio del voto libre. Sólo a través de la educación cívica, que consideraban una virtud y por tanto educable, podía consolidarse el sufragio universal. La neutralidad escolar, tanto en materia religiosa como en materia política, era una condición *sine qua non* para respetar la libertad de conciencia, la supresión de cualquier coacción. La educación no podía ser dogmática ni sectaria¹⁵.

En definitiva, el modelo de ciudadanía democrática que pretendieron erigir las dos repúblicas mediante la instrucción pública fue un modelo que se orientó al fomento de la participación activa, del compromiso moral y de la responsabilidad cívica.

Notas

¹ LÉON, A.: *Histoire de l'Enseignement en France*, Vendome: Presses Universitaires de France, 1977, pp. 62-63.

² COMPAYRE, G.: *Doctrines de l'éducation en France*, Paris: Libraire Hachette et Cie, 1898, vol II, pag 332.

³ GUIZOT.: *Essai sur l'histoire de l'état actuel de l'instruction publique en France*, citado por COMPAYRE, G.: op. cit, pag. 334.

⁴ GARCÍA GARRIDO, J. L.: *Sistemas educativos hoy*, Madrid: Dykinson, 1993, pp. 212-221.

⁵ MAYEUR, F.: *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, Paris, Nouvelle Librairie de France, 1981.

⁶ LECLERC, G.: *La Bataille de l'école*, Paris: Dénœl, 1985, p. 43.

⁷ PROST, A.: *Histoire de l'enseignement en France (1800-1967)*, Paris: Armand Colin, 1968, pp. 192-200.

⁸ LAUNAY, M.: *L'Église et l'Ecole en France XIXe-XXe siècles*. Paris: Desclée, 1988, pp. 71-91.

⁹ ESCOLANO, A.: *La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2002, p. 123.

¹⁰ DOMINGO, M.: *La escuela en la república*, Madrid, Aguilar, 1932, p. 15.

¹¹ SAMANIEGO, M.: *La Política educativa de la II República durante el bienio Azcañista*, Madrid: C.S.I.C., 1977, pp. 85-128.

¹² LOZANO, C.: *La educación republicana: 1931-1939*, Barcelona: Universidad de Barcelona, 1980.

¹³ FERNÁNDEZ SORIA, J. M.: *Educación en valores. Formar ciudadanos. Vieja y nueva educación*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2007, p. 349.

¹⁴ MOLERO PINTADO, A.: «Introducción» a LLOPIS, R.: *La Revolución en la escuela. Dos años en la Dirección General de Primera Enseñanza*, Madrid: Biblioteca Nueva, 2005, p. 34.

¹⁵ Así los expresaba la circular del 12 de enero de 1932 promulgada por Rodolfo Llopi: «La escuela ha de ser laica. La escuela, sobre todo, ha de respetar la conciencia del niño. La escuela no puede ser dogmática ni sectaria. Toda propaganda política, social, filosófica y religiosa queda terminantemente prohibida en la escuela. La escuela no puede coaccionar las conciencias. Al contrario, ha de respetarlas. Ha de liberarlas. Ha de ser lugar neutral donde el niño viva, crezca y se desarrolle sin sojuzgaciones de esa índole. La escuela, por imperativo del artículo 48 de la Constitución, ha de ser laica. Por tanto, no ostentará signo alguno que implique confesionalidad, quedando igualmente suprimidas del horario y del programa escolares la enseñanza y las prácticas confesionales. La escuela, en lo sucesivo, se inhibirá en los problemas religiosos. La escuela es de todos y aspira a ser de todos». Vid: LLOPIS, R. (2005): op. cit, pág. 237.

Sección II:
**Influencias francesas en la educación popular y en la
formación profesional de España**

Presidente: Bienvenido Martín Fraile
Secretaria: Sara González Gómez

**LA INFLUENCIA DE LAS *MAISONS FAMILIARES*
D'APPRENTISSAGE RURAL EN LAS ESCUELAS COMARCALES
DE FORMACIÓN AGRÍCOLA VALENCIANAS
(1973-1978)¹**

M^a del Carmen Agulló Díaz

E-mail: m.carmen.agullo@uv.es

Andrés Payà Rico

E-mail: andres.paya@uv.es

(Universitat de València)

I. Las propuestas pedagógicas de las *Maisons familiars d'apprentissage Rural* para la formación profesional agrícola

La promulgación en Francia, a comienzos del siglo XX, de la ley de 18 de enero de 1929, que autorizaba a los agricultores a instruir en su propio domicilio a sus hijos o a un aprendiz, hizo posible la enseñanza de las técnicas agrícolas en la misma explotación en la que residía el alumno, sin que se produjera el inevitable e indeseado desarraigo que comporta el traslado a otra población. De acuerdo con esta ley, el abad Granereau, junto con un grupo de agricultores padres de familia, creó en 1935 una escuela de aprendizaje agrícola en Lauzun, - Lot-et-Garonne-, que se denominó *Maison Familial d'Apprentissage Rural*, caracterizada por alternar la residencia del alumno entre la escuela y su domicilio, y la cogestión o responsabilidad de toda la comunidad educativa –padres, alumnos, docentes- en la creación y sostenimiento del proyecto.

La propuesta gozaría de un alto grado de aceptación, extendiéndose de manera rápida y, en cierta manera, espectacular, por todo el territorio francés. Así, de las dos escuelas iniciales existentes en 1940, se pasó a 150 en 1950, y a más de 300 en 1960, lo que suponía unos 16.000 alumnos, creándose, para coordinarlas, una red nacional de *Maisons Familiales d'Apprentissage Rural* M.F.A o M.F.A.R.), que se encuadraron en la *Union Nationale des Maisons Familiales*².

Desde una perspectiva didáctica, Francisco Martinell destaca la evolución del modelo hacia una metodología activa que se produce cuando, hacia 1946, se introduce

la «*Monografía del Pueblo*», que daría lugar al *Cuaderno de explotación familiar*, confeccionado con la finalidad de establecer vínculos entre la realidad de la vida humana y la profesional del campo, tomando como centro de interés la agricultura y disponiendo a su alrededor todas las enseñanzas. Según Martinell, el Cuaderno será «el nexo de unión entre la Escuela y la Familia y el enlace entre la enseñanza técnica agrícola y la general»³.

La propuesta pedagógica queda estructurada alrededor de tres pilares básicos: *alternancia*, utilización de *metodología activa* y *cogestión*, siendo fácilmente perceptibles las influencias de Celestin Freinet, Ovide Decroly, Pierre Bovet y Adolphe Ferrière. Se trata, en definitiva, de introducir los principios básicos de la *Escuela Nueva* en un ámbito, el de la formación agrícola, que continuaba, en buena medida, utilizando las técnicas gremiales del aprendizaje por la práctica y el modelaje.

La *alternancia* suele ser considerada la aportación más original porque comporta coordinar la escuela y la vida al alternar los períodos temporales de estancia en el centro escolar y en el propio domicilio, residiendo una semana en cada uno. Esto permite que el alumno no pierda el contacto con el medio familiar y social, prolongándose mutuamente escuela y vida, como dice Jesús Muñoz Peinado:

«la alternancia no es un simple corte del período escolar para hacer compatible la escuela con el trabajo. Tampoco es un período de trabajos prácticos destinados a adquirir una capacidad y una experiencia que no pueden dar ni la clase ni el profesor; ni una solución económica para que la estancia en el colegio salga más barata. (...) El alumno, al mismo tiempo que se prepara técnica y científicamente, debe aprender de su medio ambiente y tomar conciencia clara de los problemas que la vida plantea en la familia, en la empresa agrícola, en las relaciones sociales, en el pueblo, en la comarca, etc.»⁴.

Su práctica implicaba la existencia del régimen de internado, conviviendo maestros y alumnos las veinticuatro horas del día durante la semana que permanecían en la escuela, pudiéndose establecer unas relaciones que rompían, en gran medida, las tradicionalmente jerarquizadas de profesor-alumno.

Esta concepción educativa favorece la adopción de una *metodología activa*, que se concreta en el *cuaderno de explotación familiar*, un instrumento de trabajo que facilita el estudio basado en la realidad cotidiana a través de la combinación entre teoría y práctica, y que permite un aprendizaje significativo, potenciando, así mismo, el papel de monitores y padres. La combinación de la *alternancia* y el *cuaderno* configuran un proceso educativo que sigue una secuencia general fija, que se inicia cuando el monitor introduce un tema y plantea cuestiones a resolver; que son completadas por las que propone el alumnado, estableciéndose un diálogo que cristaliza en un guión de trabajo o encuesta que se entrega a cada alumno. Posteriormente, de manera individual o en grupo, lo trata de resolver durante la estancia en casa, mediante la entrevista a personas y organismos que puedan darle respuestas, lo cual comporta ampliar el diálogo a la familia y al vecindario, implicándolos en el proyecto. Cuando regresan a la escuela, monitor y alumnos se encuentran para poner en común el trabajo y elaborar las con-

clusiones, que, una vez establecidas, y tras corregir cada alumno sus fallos, son completadas con visitas relacionadas con el tema de estudio, quedando finalmente plasmadas en su propio e individualizado *cuaderno de explotación familiar*.

De manera simultánea a la elaboración del cuaderno, la semana que los alumnos permanecen en su domicilio, realizan los trabajos prácticos de aplicación de técnicas modernas en la explotación agrícola, siendo visitados por el monitor, lo que permite el seguimiento cercano de su trabajo y el establecimiento de una interacción con la familia.

Un tercer pilar es la *cogestión y el trabajo en equipo*, en el sentido de participación de la comunidad educativa en el proyecto. Por una parte, al ser la entidad promotora y propietaria jurídicamente de cada escuela la Asociación de Padres, implica a estos no sólo en la gestión y administración, sino también pedagógicamente, creando unos organismos en los que los educadores, que pasan a denominarse *monitores*, gozan de gran protagonismo, guiando y orientando en lugar de imponer contenidos; por su parte, los alumnos colaboran en la elaboración de los programas.

Cabe citar, entre las prácticas democráticas, que las tareas de mantenimiento de la escuela eran asumidas por monitores y alumnos, configurando equipos mixtos en los que trabajaban con igual nivel de exigencia, lo que fomentaba la cooperación y unas buenas prácticas de convivencia que eran potenciadas al vivir los monitores con los alumnos en régimen de internado, favoreciendo otro de los principios de la *Escuela Nueva*, el de la formación personalizada.

Las *Maisons*, configuran, en resumen, una propuesta de escuela activa, que intenta una formación integral a través de la cooperación y la participación, permitiendo arraigar al alumno en su medio social.

II. Peculiaridades de la introducción en España del modelo formativo francés: las *Escuelas Familiares Agrarias* y los *Colegios Familiares Rurales*

El éxito de la propuesta francesa hizo que muy pronto iniciara su expansión a otros países como España, Portugal e Italia, en donde se inauguró la *Scuola della Famiglia Rurale* (SFR), que sirvió de modelo a América Latina abriéndose escuelas en Brasil y Argentina. Otras experiencias se ubican en Guatemala, México, Panamá, Paraguay, Uruguay, Chile y Venezuela⁵.

En España suele fijarse el arranque de la experiencia en los estudios que en 1965 realizó el *Centro de Iniciativas para la Formación Agraria* (C.I.F.A) de Sevilla, con una ayuda de la *Confederación española de Cajas de Ahorros* y que cristalizaría en dos opciones diferentes, seguidoras, con matices, de la metodología francesa⁶.

Una iniciativa serían las *Escuelas Familiares Agrarias* (E.F.A.), promovidas por el *Opus Dei*, asociación a la que pertenecían sus principales animadores: Joaquín Herreros Robles, Felipe González de Canales y Francisco Molina Sánchez, quienes, después de conocer las experiencias de las *Scuola-Famiglia* italianas y las *Maisons familiares*, abrie-

ron, en la provincia de Sevilla, en octubre de 1967, las dos primeras escuelas que seguían las propuestas de las MFA: *Casablanquilla* en Brenes, y *Molino Azul* en Lora del Río. En ellas se desarrollaba una pedagogía activa, que practicaba la alternancia, posibilitaba la participación familiar y una educación personalizada. Contaron con el apoyo económico de las Cajas de Ahorros y pronto se extendieron por todo el territorio estatal formando una amplia red.

Otra opción fueron los *Colegios Familiares Rurales* (C.FR.) promovidos igualmente por una asociación católica, la *Acción Católica* de Valladolid. Sería su Consiliario, D. Félix Silicio junto con María Luisa Jolín, quienes abrirían los dos primeros colegios, también en octubre de 1967, en Medina de Rioseco y Tudela de Duero, cerca de Valladolid. Poco a poco se extenderían por Castilla y León⁷ y por Galicia. Se trata, pues, de un proyecto estrechamente vinculado a los movimientos apostólicos cristianos, inspirados en la doctrina social de la iglesia y, aunque pasarían a ser fundados y dirigidos por Asociaciones de Padres, entre sus promotores siempre solían encontrarse miembros de los movimientos rurales y obreros –JARC (Juventud Agrícola Rural Católica), HOAC (Hermanadas Obreras de Acción Católica), JOC (Juventud Obrera Católica). También establecerían su propia coordinadora, la *Federación de Colegios Familiares Rurales* (FCFR).

Los principios que comparten las EFA y las CFR, en los que se percibe claramente la influencia de las *Maison*, son la utilización de la alternancia casa-escuela y los *Cuadernos de Explotación y de la Casa*; así como la implicación de las familias en la gestión de los centros, al ser sus propietarios los padres de alumnos, organizados de diferentes maneras (sociedad limitada, cooperativa...). Del análisis de sus diferencias cabe destacar que mientras las EFA estaban segregadas según el sexo, creando escuelas masculinas y escuelas femeninas, los CFR eran mixtos; además mientras en las EFA se mantenía una gran unidad de criterios a la hora de la organización de las escuelas, los CFR presentaban una gran heterogeneidad al adaptarse a las características propias del entorno, lo que facilitaba, por ejemplo, la enseñanza de y en la lengua propia del territorio en el que se ubicaban.

Pero tal vez la característica que, con el paso del tiempo, llegaría a ser más diferenciadora sería la evolución ideológica que siguieron cada uno de ellos, ya que, mientras las EFA continuaron vinculados al sector conservador del catolicismo, los CFR se verían muy influenciados por pedagogos comprometidos con la teología y la pedagogía de la liberación, en especial por Paulo Freire, lo que dotaría a su propuesta educativa de un rotundo contenido crítico y de clase, ya que consideraban que había que concienciar al alumnado de la situación, hacerlos personas reflexivas, capaces de transformar la sociedad, complementando la formación técnico-profesional con otra para la democracia y la libertad. Unos objetivos que Miguel Lacruz resume en tres, que considera peculiares de la formación de los CFR:

«El deseo de influir socialmente en la comarca, partiendo de las carencias educativas culturales y sociales existentes en ella, a través del impulso y la creación de asociaciones de padres.

El deseo de impartir una formación integral, asociada, globalizada y profesional basada e inspirada en el medio social circundante.

La Motivación de las enseñanzas en la reflexión sobre la situación del medio rural; se pretende unir educación con la vida y potenciar en los alumnos la necesaria autorreflexión sobre lo marginal de su estatus»⁸.

Ambos modelos, que deben ser enmarcados en los movimientos de renovación pedagógica que se desarrollaron en el tardofranquismo, han seguido vicisitudes semejantes. En la actualidad, mantienen abiertos centros por toda España aunque será con la COCEDER (Confederación de Centros de Desarrollo Rural) -que agrupa a los antiguos CFR- con la que mantendrán vínculos las escuelas valencianas.

III. Marco socio-económico e influencias educativas en el surgimiento de las Escuelas Comarcales Agrícolas valencianas

De manera previa al relato del inicio de las experiencias valencianas debe mencionarse la complejidad del contexto económico, político y socio-cultural de la Valencia de los años 60 y 70. Su industrialización, consecuencia de la aplicación de los sucesivos *Planes de Desarrollo*, junto con el crecimiento del turismo y del sector servicios, llevaron a una alarmante sustitución de la agricultura, de tal manera que si en 1962, el sector primario ocupaba al 38% de la mano de obra, la industria el 31% y los servicios el 20%, en 1973 la del primario había descendido hasta un 20%; mientras la dedicada a la industria alcanzaba un espectacular 41% y un 38% la de los servicios⁹. Además, la modificación de costumbres que comportaba el nuevo escenario, significaba la quiebra paulatina de la tradicional sociedad que lo sustentaba, de tal manera que el sector agrícola era cada vez menos atractivo para los hijos de los agricultores, despoblándose el campo, y perdiéndose progresivamente los vínculos entre los jóvenes y su tierra, entendida como territorio, familia, lengua y cultura.

A estas difíciles circunstancias deben añadirse las escasas propuestas de formación profesional agraria que capacitara en técnicas modernas a los jóvenes para llevar adelante sus explotaciones. En 1950, sólo existían dos Escuelas Primarias nacionales de orientación agrícola: la Granja Moroder (Montcada) y la del Pla del Pou (Paterna)¹⁰; en 1951 se había creado el Instituto Laboral de Alzira en donde se impartía la rama agrícola-ganadera; y, para el grado medio existían las *Escuelas de Capataces*, de Catarroja (1956) y Requena (1961), para mayores de 18 años, con escasa capacidad de alumnos y unas enseñanzas muy centradas en aspectos técnicos, además de seguir las premisas ideológicas y pedagógicas del nacional-catolicismo imperante.

Es en este contexto donde debe enmarcarse la propuesta de creación de las Escuelas de formación agrícola que realizó el *Equip Gerencial* con la finalidad de poner en pie una alternativa que combinara la renovación pedagógica con la modernización de contenidos y la formación humana e integral de los jóvenes agricultores, al mismo tiempo que afianzaba sus vínculos con el territorio y la cultura valencianas.

*L'Equip Gerencial*¹¹, grupo de profesionales integrado en sus primeros orígenes por Vicent Diego, Paco Pons Alcoi, Josep Maria Soriano Bessó y Toni Ferrer, que habían estado vinculados a la JARC, y al que paulatinamente se incorporaron Norberto Moreno, Manolo Marco, M^a Amelia Vilanova, Lluís Martínez, etc...intentaban erigir en Valencia un grupo cooperativo que siguiera las líneas de la experiencia de Mondragón, promocionando los sectores cooperativos del trabajo asociado, del consumo y de la enseñanza. Su preocupación por el tema educativo les llevará a plantearse la creación de cooperativas de enseñanza, que cristalizarán en *La Nostra Escola Comarcal* (Catarroja, 1973) para los niveles de infantil y primaria, y las *Escoles Comarcals Agrícoles* en un intento de dar respuesta a la necesidad detectada por Vicent Diego de falta de centros capaces de formar agricultores mediante una metodología activa y con contenidos relacionados con sus intereses¹². Vicent Diego pensaba que en esta apuesta debían implicarse las cooperativas agrícolas, los movimientos apostólicos cristianos y las «*Hermandades de Labradores*»:

«Una cosa tenim clara, i és que cal que l'Escola es vincule als moviments apostòlics d'ambient rural. Fins ara el lligam ha estat de tipus personal, però amb això no n'hi ha prou. Ens caldria, també, un altre tipus de relacions, per exemple amb les Cooperatives i les Germanats, com abans et deia. D'altra banda, topes amb els que pensen que aquestes preocupacions no omplien tot el camp apostòlic; però jo penso que dedicar-se a aquesta feina, preparar homes per al camp, és ja una tasca de caràcter evangelitzador»¹³.

De estas inquietudes participaba también activamente Arturo Vázquez, exdirigente de la JARC de la diócesis de Valencia, y con una estrecha vinculación con la problemática agrícola dada su actividad profesional como perito agrícola y su activa participación en la cooperativa agrícola de Torrent. Cuando comprueban que ni la Iglesia oficial ni el Estado iban a seguir estos planteamientos, son asumidos desde el *Equip Gerencial* vinculándolos al movimiento cooperativo dentro de su proyecto de difusión de cooperativas de enseñanza, decisión, además, fruto de su especial sensibilidad hacia el problema debido a la «procedència i sensibilitat rural de gairebé la totalitat dels seus membres» y «la preocupació per les possibles eixides comunitàries que oferien els problemes agrícoles»¹⁴.

A la búsqueda de un modelo pedagógico que responda a las necesidades planteadas, se realizan visitas a instituciones docentes de toda España, entre ellas las *Escolas Familiares Agrarias*, y los *Colegios Familiares Rurales*, seguidoras de las propuestas de las *Maisons Rurales* francesas, acordando vincularse inicialmente con las EFA, por razones de legalización académica, lo que serán sus pautas las que marquen los inicios de la *Escola Comarcal l'Horta*, ubicada en *Villa Carmen*¹⁵ (Catarroja, septiembre 1973) siendo la primera *Escuela de Formación Agrícola* de primer grado de las cooperativas de enseñanza valenciana, organizada bajo la forma jurídica de cooperativa de padres de alumnos, y con un equipo docente formado por Joan Ramon Peris y Ferran Martínez, a quienes se añadirían colaboradores externos como Josep M^a Soriano Bessó o Josep Lluís Pitarch. Previamente a su inauguración, el futuro director, Joan Ramon Peris había acudido a Almodóvar del Río para realizar, durante una semana, el curso de

monitor que impartía González de Canales, poniéndose en contacto con la metodología y los principios que inspiraban las EFA.

La segunda experiencia iniciará sus actividades en el curso 1974-1975, en Beniarjó, -La Safor-, con el nombre de *Escola de Formació Agrícola Comarcal de La Safor*, en las instalaciones cedidas a la cooperativa de padres por la *Fundación Borrás- Estela*. Los primeros treinta alumnos estuvieron acompañados por un equipo de monitores formado por Albert Taberner i Ferran Martínez. Y en el curso 1976-77, en un albergue de la JARC en Chulilla -La Serranía- se instalarán una treintena de alumnos y los monitores Vicent Borrás, Carmina Peinado y Quique Miró, configurando la tercera escuela, *L'Escola Agrícola de Chulilla*.

Los objetivos que en ellas se pretendían alcanzar pueden resumirse en tres: preparar a los futuros agricultores de una manera integral, en los ámbitos profesional, técnico, intelectual, y, sobre todo, en el humano; recuperar las vocaciones agrícolas, para evitar el despoblamiento, modernizando el campo; e implicar a los agricultores en el medio social y cultural, dignificando la lengua, y haciéndolos conscientes de la necesidad de hacer comarca y país. Para ello, adoptaron los presupuestos pedagógicos de las *Maisons* adaptándolos a la realidad del medio rural valenciano, lo que los convierten en un referente obligado en el estudio de la renovación pedagógica en nuestro país.

IV. Influencias de las *Maisons familiares d'apprentissage rural* en las Escuelas comarcales de formación agrícola valencianas

Hemos apuntado que cuando el *Equip Gerencial* promueve la cooperativa de enseñanza de Catarroja que dará lugar a la *Escuela Comarcal Agrícola*, esta se ha de adscribir a la de Llombai, ligada a las EFA, al ser la única legalizada en ese momento¹⁶, pero en el segundo curso se produce su desvinculación de esta red, y su inclusión en la estructura estatal de los CFR con una línea pedagógica más acorde con el cooperativismo valenciano, con fuertes raíces en la JARC. El cambio implica la asistencia a Valladolid para la formación de los monitores, el intercambio de experiencias y materiales, y también la posibilidad de combinar la mirada cercana, el arraigo al medio local y comarcal, con la más amplia de todo el Estado, frente a la tentación de posibles defectos de localismo, al mismo tiempo que se respetan las particularidades de cada territorio.

La influencia de las *Maisons familiares* en las Escuelas comarcales Agrícolas es, en definitiva, innegable y reconocida de manera explícita por los participantes en su creación, aunque el hecho de vincularse a los CFR, que permitían una mayor flexibilidad, hace que podamos hablar de una modificación de los principios originales: *alternancia, democracia, educación integral y personalizada, e implicación con el medio natural, social y cultural*. Pasemos a analizarlos.

II.1. La enseñanza en régimen de alternancia y utilizando una metodología activa

Comporta la aplicación de los mismos principios que las MFA. Alumnos y alumnas pasaban una semana en la escuela, en régimen de internado, y otra en su domicilio habitual, alternando en ambos momentos las enseñanzas teóricas y prácticas. Albert Taberner resume este proceso de aprendizaje:

«en l'alternança, nosaltres creiem que aprendre d'una manera intensiva durant una setmana tenia els seus efectes i que l'altra setmana els adolescents adoptaren compromisos socials, primer en la seua família ajudant a treballar, i aprenent del treball agrari que els pares podien ensenyar-li, podia donar un gran resultat, i de fet, creiem que era una mesura molt encertada»¹⁷.

Para el aprendizaje de contenidos de carácter teórico se utilizaban algunos libros de texto tradicionales, -propiedad del centro-; así como materiales elaborados por la CCFR desde Valladolid, que eran adaptados y traducidos al valenciano por el profesorado, lo que implicaba su confección artesanal mediante técnicas de multicopista. Aunque lo más empleado era el *Quadern del medi*, en el que se trabajaba a través de centros de interés, partiendo del medio natural y social y de las propias necesidades de los adolescentes, que abarcaba diferentes aspectos del entorno social, geográfico, económico e histórico y que permitía utilizar la lengua materna, el valenciano, excepto en Chulilla, castellano hablante.

Cada tema se trataba según la metodología de encuesta, antes expuesta, recordando que en su elaboración participaban alumnado y monitores, y en su resolución se implicaban los alumnos individualmente y en equipo, así como padres, vecinos y quienes podían proporcionar respuestas, en una apuesta por el diálogo entre personas de diferentes edades, formaciones y experiencias vitales. Completado con visitas de estudio a diferentes instituciones comarcales (ayuntamientos, empresas, etc.), los resultados eran expuestos y debatidos de manera colectiva. Una vez finalizado, el *Quadern del Medi* constituía un útil resumen personalizado del trabajo desarrollado por cada alumno, lo que le permitía realizar el seguimiento y la evaluación continua de sus avances. Además, al reemplazar a los libros de texto, invitaba a la investigación y a la toma de conciencia, porque, como sugiere Paulo Freire, se trataba de sustituir la tradicional pedagogía bancaria por la liberadora, humanizando al alumno y haciéndolo consciente de la realidad que le rodea y de su situación en ella.

Así, pues, en la semana que residía en su domicilio, el alumno compaginaba el trabajo en el *cuaderno* con las prácticas reales en la explotación agrícola familiar, en donde aplicaba la tecnología aprendida en la Escuela, y era visitado por su monitor-tutor, quien observaba el ambiente en que vivía y podía intercambiar opiniones con la familia, completando un proceso de aprendizaje no sólo de carácter intelectual, sino, fundamentalmente, de formación humana.

II.2. El principio de cogestión

Se convierte en práctica de *democracia*, en la participación e implicación de la comunidad educativa desde la doble perspectiva de gestión y pedagógica.

Las decisiones de carácter económico, organizativo y pedagógico eran tomadas por la Asamblea general, formada por todos los socios, los padres de alumnos, que eran los propietarios. Para una mayor eficacia delegaba sus funciones en la Junta Rectora, en la que también participaban representantes del profesorado y a la que podían asistir alumnos para informar, y si bien sólo se realizaba una asamblea general a principio y otra a final de curso, la Junta Rectora se reunía cada uno o dos meses, lo que permitía un seguimiento más cercano e ir encontrando soluciones según surgían los problemas.

Desde una perspectiva pedagógica, antes del comienzo de curso, el *Equipo pedagógico*, -monitores-, confeccionaba un plan anual que seguía las líneas generales dadas por el Ministerio de Educación, y que se iba concretando por meses, y, después, con la colaboración del alumnado se planificaba cada mes semana por semana. También cada semana era tarea del profesorado revisar su trabajo, planificar actividades y elaborar materiales. A los padres se les intentaba implicar a través de reuniones donde se les informaba de la marcha de la escuela y sus actividades, y, según las posibilidades de los centros, se organizaban encuentros para discutir sobre aspectos educativos, mediante la lectura de artículos de revistas, o la exposición, por parte de alguna persona externa al centro, de temas de interés como las drogas, la sexualidad, la relación padres-hijos, el alcoholismo...¹⁸.

Democracia significaba, así mismo, que la autoridad se basaba en las premisas de igualdad y confianza, a base de diálogo y la convocatoria de asambleas para la toma de decisiones en las que cada miembro tenía un voto, siendo indiferente su condición de alumno o monitor¹⁹. Y también democráticamente se compartían las tareas de limpieza del comedor y de las habitaciones, compra de suministros, pequeñas reparaciones..., que eran asumidas por equipos de trabajo formados por monitores y alumnos. Debe remarcar su valor educativo, tanto por fomentar la cooperación, en la línea que planteaba Makarenko, como por contribuir a romper los esquemas de género, al ser ejecutados por mujeres y hombres, indistintamente. Además, se acostumbraban a hábitos de orden y limpieza, se hacían responsables de su tarea y se creaba la sensación de que la escuela era algo suyo.

Miquel Albert resumía lo que para él era una escuela democrática y popular, llamando a la reflexión sobre su participación a monitores, padres y alumnos:

«jo pense que la nostra escola pot arribar a ser vertaderament una escola popular (una escola dels i per als vertaderament interessats: pares i alumnes). Però abans caldrà que els vells esquemes de l'escola tradicional, on enviem al xiquet a escola i prou, siguen reemplaçats:

Per una vertadera participació dels pares, adonats dels avantatges de l'escola popular

Per una vertadera responsabilitat dels alumnes en els seus quefers.

Per una vertadera llavor esclaridora i no alienant per part dels monitors en la seua dedicació a l'educació popular»²⁰.

II.3. *La educación integral y personalizada*

El alumnado de las Escuelas estaba compuesto por hijos de agricultores, de personas que vivían de la tierra, que conocían muy bien las tareas agrícolas aunque muchos de ellos habían fracasado en el mundo escolar. La elección de cursar Formación profesional no había sido, en la mayoría, voluntaria, sino que se vieron abocados a ella por su fracaso en los estudios precedentes. De aquí la importancia del diálogo y los sentimientos, del trato humano y personal, del respeto e incluso del cariño de los monitores y compañeros, para que se sintieran valorados, posibilitando que pudieran extraer el máximo de sí mismos para realizar un correcto aprendizaje.

Se trata, pues, de combinar la formación intelectual y profesional con la personal, construyendo una escuela más humana, con una enseñanza que tiene como objetivo y centro la persona, muy influida por las pedagogías de Carl Rogers, -basada en la confianza hacia el alumnado-, de Paulo Freire, -con sus planteamientos personalistas-, y de Freinet – «yo critico, yo opino, yo propongo»-. Como apunta Juan Vicente Blasco, educar significa ayudar a reflexionar y proporcionar pistas para la resolución de conflictos por ello «la Escuela está plenamente convencida que, creando un clima afectivo dentro de la misma, es decir si se posibilita un ambiente donde se encuentre aceptado se encontrará seguro de él mismo y capaz de desarrollar al máximo todas sus responsabilidades»²¹. En definitiva, se practica una pedagogía centrada en la persona y el medio natural, social y cultural como fuente de aprendizaje y, al mismo tiempo, como medio para transformarlo.

II.4. *La implicación con el medio natural, social y cultural*

La defensa de una pedagogía popular, de raíces freinetistas, era intrínseca al proyecto. Se consideraba que la escuela no podía aislarse del entorno comarcal, en el que se encontraba ubicada, y que se intentaba transformar en positivo, para lo que se formaban jóvenes agricultores comprometidos social y políticamente. Además, su influencia se extendía al entorno del alumnado, tanto a los padres, para hacerlos protagonistas del proceso educador de los hijos, como con todas las personas que quisieran participar en la transformación social.

Partiendo de esta premisa se entiende su proyección al exterior, en buena medida mediante los cursillos nocturnos de FP para adultos, en donde, al mismo tiempo que se intentaban compensar las deficiencias de conocimientos básicos, se impartían nociones de cooperativismo, contabilidad, gestión y organización de las explotaciones agrícolas. En ellas así como en las reuniones de agricultores convocadas por los monitores de las escuelas, se encuentra el germen de la *Unió de L'auradors i Ramaders del País Valencià*, el sindicato más importante de agricultores en tierras valencianas, que debe a las Escuelas agrícolas y a sus responsables buena parte de su existencia.

Y es que la creación de las escuelas no puede desvincularse del tiempo y las circunstancias políticas en que se produjeron, y que tuvieron una gran incidencia en su desarrollo ya que hubieron de superar graves dificultades para su supervivencia.

La práctica de una educación que no se limitaba a la mera transmisión de conocimientos sino que era liberadora, crítica e intentaba transformar el medio natural y social, así como sus indudables vínculos con los movimientos socio-políticos de izquierdas, provocó una disminución de la matrícula y la falta de colaboración de las instituciones franquistas en una experiencia docente que consideraban transgresora. Los problemas de índole económica pusieron en peligro su supervivencia, hasta el punto que la de Chulilla, tal vez la más radical, muy condicionada por el momento histórico e influida por las propuestas de Summerhill, cerraría sus puertas en el segundo curso a pesar de la excelente relación que se había establecido entre alumnos, monitores y padres. Sin embargo, las otras dos propuestas evolucionaron y se mantienen en la actualidad, habiéndose convertido la de Beniarjó en un centro de formación profesional, que continua vinculado a los CFR, mientras que la de Catarroja ha sido el germen de la cooperativa de enseñanza *La Florida*, centro de Formación secundaria y universitaria.

V. Conclusiones

En la creación y desarrollo de las *Escuelas Comarcales Agrícolas* valencianas se observa claramente una doble influencia: la del cooperativismo de enseñanza, y la de las *Maisons familiales d'apprentissage rural* francesas, cuyos principios de alternancia, metodología activa y cogestión, serán adoptados y adaptados a las peculiaridades del territorio valenciano. Se trata, además, de unas experiencias en las que se aprecia el ascendiente de autores como Freinet, Rogers o Freire al plantear la superación de la mera formación profesional agrícola, por una educación integral y humana, capacitando personas críticas capaces de transformar el medio.

Dicha influencia de los principios pedagógicos de las experiencias francesas, unidos a la preocupación por enraizar a los alumnos en su territorio, potenciando el uso de su lengua materna, explican la inclusión de las *Escuelas Comarcales Agrícolas* en los movimientos de renovación pedagógica que, en los últimos años del franquismo intentaron crear una escuela popular, democrática y valenciana. El hecho de utilizar el valenciano como lengua vehicular y de enseñanza, la dignifica y revaloriza ante sus hablantes, y sitúa a las escuelas Agrícolas entre las experiencias pioneras de introducción del valenciano en las aulas. Además, las cooperativas de enseñanza siempre estuvieron vinculadas, desde sus inicios, a los movimientos de renovación pedagógica, participando en las *Escoles d'estiu* que se convirtieron tanto en un espacio de divulgación de sus ideas como de encuentro con personas que después se convertirían en monitores de las escuelas.

Bibliografía

- ABDALA, E; DÍAZ ZAMUZ, J; LASIDA, J; SANTOS, S; LATORRE, S; SUANES, M. *Formación de jóvenes en la alternancia: una propuesta pedagógica innovadora*. CINTERFOR, 2004.
- ALBA BENACHES, Nardi (2006). *La empresa más humana. Episodios de historia cooperativa en la Comunidad Valenciana (1975-2005)*. Confederación de Cooperativas de la Comunidad Valenciana.

BLASCO CANET, J. Vicente. *Las cooperativas de enseñanza. Sociedad Cooperativa de enseñanza «La Safor»*. Beniarjó. Escuela Social. Valencia. Septiembre 1987.

LACRUZ ALCOCER, Miguel. *Entre surcos y pupitres. Historia de la educación agraria en la España de Franco*. Madrid, Ed. ENDYMION, 1997.

MARTINELL, Francisco. *Las escuelas familiares agrarias*. Madrid, Confederación Española de Cajas de Ahorros, 1971.

MARTÍNEZ VERDU, Rosario. *El Grup Empresarial cooperatiu valencià. G.E.C.V. Una perspectiva històrica*. València, Grup Empresarial cooperatiu valencià, 1990.

PICÓ, Josep i REIG, Ramir. «El franquismo: los años del desarrollo». En *Historia del Pueblo valenciano*. III. Valencia, Ed. Levante, 1988.

PEREZ SILVESTRE, OSCAR. *Una ven en el camp valencià. Aproximació a la història de la JARC (1957-1981)*, València: Saó. (1998).

SORIANO BESSÓ, Josep Maria. *Pels camins del retrobament*. Barcelona, Ed. Pòrtic. 1974.

Publicaciones periódicas

ALBERT RODRIGO, Miquel. «Parlem de la nostra escola». En *Agricultura jove*. Boletín informativo de la cooperativa de enseñanza «Escuela de Formación Agrícola Comarcal». Villa Carmen. Catarroja. Enero-febrero de 1976, año I, nº 6.

MUÑOZ PEINADO, Jesús. «Los colegios familiares rurales». En *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 17, (2003).

SÁNCHEZ SÁNCHEZ, Rafael. «Una pedagogía para el desarrollo rural: los CPR-EFAS» en *Agora Digital*, nº 4 (2002).

Revista *Colonización* del Ministerio de Agricultura. Madrid, enero 1950.

Fuentes orales

Entrevistas realizadas por M^a del Carmen Agulló y Andrés Payà a Vicent Borrás (10/6/2008), Benet Delcán (11/3/2008), Isabel Díaz Ruiz (13/5/2008), Vicent Diego (3/4/2008), Josep Lluís Pitarch (27/2/2008), Joan Ramón Peris (6/3/2008), Ximo Sánchez (7/6/2008) Albert Taberner (14/2/2008), Josep Tarrassó (24/5/2008) y diferentes encuentros con Josep M^a Soriano Bessó. A todos ellos nuestro sincero agradecimiento por su generosa colaboración.

Notas

¹ Esta comunicación forma parte de un trabajo más amplio de investigación sobre «Les cooperatives d'ensenyament al País Valencià i la renovació pedagògica i social (1968-1976)», patrocinado por *Caixa Popular* y que ha recibido una ayuda a la investigación del *Institut Ignasi Villalonga d'Economia i Empresa*.

² LACRUZ ALCOCER, Miguel, *Entre surcos y pupitres. Historia de la educación agraria en la España de Franco*. Madrid, Ed. ENDYMION, 1997, p. 360.

³ MARTINELL, Francisco, *Las escuelas familiares agrarias*. Madrid, Confederación Española de Cajas de Ahorros, 1971. pp. 43-46.

⁴ MUÑOZ PEINADO, Jesús, «Los colegios familiares rurales». En *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 17, (2003), p. 81.

⁵ ABDALA, E; DÍAZ ZAMUZ, J; LASIDA, J; SANTOS, S; LATORRE, S; SUANES, M. *Formación de jóvenes en la alternancia: una propuesta pedagógica innovadora*. CINTERFOR, 2004, p. 19.

⁶ Miguel Lacruz, añade la tercera opción de la corta experiencia original de escuelas agrícolas vascas, como la Escuela Parroquial de Marquina-Jemein y la Granja-Escuela Zabalegui de la Caja de Ahorros Municipal de Donosti. LACRUZ ALCOCER, Miguel (1997), *Entre surcos y pupitres*. O.c. p. 48.

⁷ A los colegios de Tudela de Duero y Medina de Rioseco se añadieron los de Mayorga de Campos (Valladolid), Toro (Zamora), Santa María del Páramo y Posada del Bierzo (León), Oropesa (Toledo), Frómista (Palencia), Guadalajara y Aranda de Duero (Burgos).

⁸ LACRUZ ALCOCER, Miguel, *Entre surcos y pupitres*. O.c. p. 399.

⁹ PICÓ, Josep i REIG, Ramir «El franquismo: los años del desarrollo». En *Historia del Pueblo valenciano*. III. Valencia, Ed. Levante, 1988, p. 929.

¹⁰ Revista *Colonización* del Ministerio de Agricultura. Madrid, enero 1950, p. 40.

¹¹ El *Equip Gerencial* se legalizará en 1975, denominándose *Coinser* (Cooperativa Industrial de Serveis).

¹² Vicent Diego había participado, a finales de los 60 en la *Escuela de Formación Profesional de San Antonio de Benagéber*, impulsada por *Cáritas Diocesana*. Al impartir cursos del Programa de Promoción Profesional Obrera (PPO) a jóvenes de bajo nivel cultural, se había hecho consciente de la importancia de que recibieran una formación no sólo de carácter profesional sino, sobre todo, humana.

¹³ «Vicent Diego: un jove de poble amb inquietuds» en SORIANO BESSÓ, Josep Maria, *Pels camins del retrobament*. Barcelona, Ed. Pòrtic. 1974, Pp. 252-253. Original reproducido en revista *Oriflama*, 1969.

¹⁴ MARTÍNEZ VERDU, Rosario *El Grup Empresarial cooperatiu valencià. G.E.C.V. Una perspectiva històrica*. València, Grup Empresarial cooperatiu valencià, 1990, pp. 38-39.

¹⁵ «Villa Carmen» será el edificio que albergue tanto la *Escola Comarcal l'Horta* como la cooperativa de enseñanza *La Nostra Escola Comarcal*, durante los primeros meses del curso 1973-74.

¹⁶ Dicho vínculo les obligaría a admitir únicamente a alumnos hombres, al no permitir la escuela mixta. La situación sólo duraría este curso, siendo mixta a partir de entonces al igual que las otras dos escuelas.

¹⁷ Entrevista a Albert Taberner (14-02-2008).

¹⁸ La participación se reflejaba también en una publicación ciclostilada, *Agricultura Jove* en la que podían escribir todos los miembros de la comunidad educativa, a los que se permitía hacer oír su propia voz.

¹⁹ Los antiguos monitores relatan que superada una etapa inicial de «ultrademocracia» en la que todo se discutía, se rebajaron planteamientos y la asamblea pasó a ser semanal, buscando soluciones a través del diálogo y la discusión, revisando la marcha educativa, intercambiando informaciones..

²⁰ ALBERT RODRIGO, Miquel, «Parlem de la nostra escola». En *Agricultura jove*. Boletín informativo de la cooperativa de enseñanza «Escuela de Formación Agrícola Comarcal». Villa Carmen. Cartarroja. Enero-febrero de 1976, año I, n.º 6, p. 2.

²¹ BLASCO CANET, J. Vicente, *Las cooperativas de enseñanza. Sociedad Cooperativa de enseñanza «La Safor»*. Beniarjó. Escuela Social. Valencia. Septiembre 1987, p. 65.

INFLUENCIA FRANCESA EN LA EDUCACIÓN POPULAR Y EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN ESPAÑA

M^a Consolación Calderón España

E-mail: calderon@us.es

M^a Isabel Corts Giner

E-mail: isacorts@us.es

(Universidad de Sevilla)

La Institución Libre de Enseñanza es una Institución de obligada referencia en el estudio de la educación española de finales del siglo XIX y primer tercio del XX. Junto con otros movimientos, encarnó el espíritu regenerador e innovador de la enseñanza en nuestro país, el esfuerzo para que España avanzara en la formación de sus jóvenes, el de crear centros vanguardistas en la concepción de la Pedagogía, en la aplicación de las nuevas corrientes pedagógicas en su organización, creando lo que podríamos llamar un «clima educativo» que todavía hoy, un siglo más tarde, en muchos aspectos podría servirnos de modelo.

Mantuvo una estrecha relación con los principales científicos y pedagogos europeos y norteamericanos y dio a conocer e impulsó las innovaciones pedagógicas, puestas en marcha en otros países y demostrada su eficacia.

En la trayectoria de la Institución Libre de Enseñanza podemos distinguir dos períodos. El primero de orientación más universitaria y el segundo, a partir de 1881, y que según Capitán Díaz es el propiamente pedagógico en el que se presta especial atención a la enseñanza secundaria, se introduce la primera enseñanza en sus aulas y se plantean las posibles soluciones a los problemas urgentes de la educación en España. Es a partir de ese momento cuando vuelca su atención hacia los progresos e innovaciones educativas de otros países, especialmente europeos y de los Estados Unidos de América intentando adaptar sus aciertos a la educación española.

La importancia que tuvo esta Institución para la vida intelectual y la educación española, su protagonismo en la difusión de las nuevas corrientes pedagógicas de los países más avanzados, su influencia en los cambios y la renovación de la educación

española del primer tercio del siglo XX, etc., han sido tratadas en profundidad por varios autores entre los que destacan¹: Jiménez Landí, Cacho Viu, Gómez Molleda, Molero Pintado, Puelles Benítez, Turín, Gómez García, etc.

La publicación de un Boletín fue uno de los objetivos que aparecía en los Estatutos de fundación de la Institución, apareciendo el primer número el 7 de marzo de 1877. Este Boletín fue el instrumento básico para la difusión de las ideas y de la tarea educativa no solo de la Institución Libre de Enseñanza sino de la Pedagogía europea y Norteamérica. Gómez de Baquero desde las propias páginas del Boletín afirma:

«que este es el más valioso y casi el único archivo pedagógico que existe en España; por lo menos el único proseguido con continuidad y método...entre las revistas españolas, que por lo común nacen, trabajan y desaparecen con suma facilidad, es una de las más interesantes y del que han reunido una documentación más copiosa sobre la cultura y educación»².

La Institución se proponía que dicho Boletín fuera una revista de índole universal y comprensiva, y que en el menor espacio condensara la mayor suma de noticias y suministrase la mayor cantidad posible de doctrinas y conocimientos científicos.

El B.I.L.E. además de informar sobre la marcha del centro, respondía a la constatada necesidad de una publicación económica donde se diera a conocer el movimiento intelectual contemporáneo. Con este enfoque, pronto se convirtió en una publicación singular en el mundo editorial español por su carácter cosmopolita y multidisciplinar y por la gran calidad de sus colaboradores. Pedagogos, filósofos y literatos escribieron en la revista, ocupándose de temas claves, relativos a la sociedad, la educación, la política, la economía, las ciencias y las artes de su tiempo. La apertura intelectual de sus directores y articulistas transformó lo que podía haber sido un Boletín corporativo en una revista de vanguardia, que introdujo en España las nuevas ideas científicas y pedagógicas que se estaban ensayando en Europa a la vez que difundía las experiencias españolas y, en especial, el ideario institucionista³.

«A través del B.I.L.E. penetra en nuestro país información respecto a los problemas de educación del mundo, debates pedagógicos, propuestas de reforma del sistema educativo, bases de discusión sobre el papel del Estado y la sociedad en la organización de la Enseñanza...»⁴.

A partir del número 432, en el año 1896, incluyó un apartado denominado Revista de Revistas en el que traducía los artículos que publicaban las principales revistas pedagógicas de países europeos y americanos. Las revistas más traducidas fueron: de Francia la *L'Enseignement Public*, la *Revue Pédagogique* y la *Revue Internationale de l'Enseignement*. De Alemania la *Die Deutsche Schule* y la *Zeitschrift für Schulgesundheitspflege*. De Estados Unidos la *Educational Review*, *The Journal Educational Psychology* y *The Pedagogical Seminary*. De Inglaterra *The Journal of Education*.

El atractivo que la educación francesa tuvo para los institucionistas, podemos afirmar que fue predominante por encima de los otros países europeos y americanos.

Prueba de ello es que en el B.I.L.E. el número de referencias sobre ella que supera con mucho, a las del resto de países. Solamente en el apartado de Revistas de Revistas, encontramos 631 referencias acerca de aspectos del sistema educativo francés. Todos los aspectos de la educación francesa interesan, y así se recogen noticias y se comentan innovaciones, teorías, respecto a todos los niveles y aspectos educativos⁵.

Concretamente sobre la educación popular y la formación profesional francesa, las noticias que aparecen en el B.I.L.E. provienen, en su mayor parte, de las tres revistas francesas citadas anteriormente: *L'Enseignement Public*, *la Revue Pédagogique* y *la Revue Internationale de l'Enseignement*, además de algunos artículos escritos, unos por autores franceses y otros por autores españoles. Aunque en esta comunicación no los hemos tenido en cuenta, queremos dejar constancia de que en los Congresos educativos realizados en el último tercio del siglo XIX y primero del XX, de los que el Boletín trae cumplida información, en muchos de ellos se trataron los temas referentes a la educación popular y a la formación profesional.

La extensión de esta comunicación no nos permite entrar en un análisis en profundidad de todas ellas por lo que nos limitaremos a constatar autores, título y ubicación en las páginas del Boletín y comentaremos brevemente las que nos han parecido más interesantes.

Dentro de lo que hemos catalogado como educación popular, encontramos referencias en las que fundamentalmente se exponen los datos de su desarrollo en distintos cursos escolares: 1896-96⁶; 96-97⁷; 1897-98⁸, etc., en los que aparecen la progresión ascendente de las escuelas de adolescentes y adultos, del número de sus matrículas, de los cursos prácticos que se imparten, etc.

Pellison analiza los datos emitidos por M. Petit sobre la educación popular y concluye que ésta ha tenido mucha extensión en las grandes ciudades, pero denuncia el abandono en que se encuentran las zonas rurales⁹.

Roger recoge noticias sobre la exposición de educación popular que tuvo lugar en Milán en 1916¹⁰.

Un aspecto que encontramos muy interesante dentro del apartado de la educación popular, son las referencias sobre extensión universitaria, que son muy numerosas. La extensión universitaria es entendida en Francia como la ramificación de los conocimientos a todo tipo de personas y así lo dejó explícito M. Alfred Rambaud, ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, en la distribución de premios que tuvo lugar en la Sorbona el 30 de julio de 1897, cuando afirmó en su discurso denominado «Universidad y Solidaridad» que: «por el esfuerzo de todos y con los sacrificios de todos, gracias al trabajo del labrador y del obrero, se ha podido crear el poderoso aparato de difusión intelectual que constituye la enseñanza nacional»¹¹.

Educación popular

| Autor | Título | Tomo | Año | Núm. | Págs. |
|----------------------|---|--------|----------------------|--------------------------|------------------------------|
| BOUCHOR, M. | Las lecturas y conferencias populares en los Departamentos. En <i>Revue Pédagogique</i> . París. | XXIV | 1900 | 479 | 50 |
| CANDIANI, M. | La Extensión Universitaria. En <i>Revue Internationale de l'Enseignement</i> . París. | XXII | 1898 | 464 | 342 |
| CLERC | La Extensión Universitaria en Marsella. En <i>Revue Internationale de l'Enseignement</i> . París. | XXV | 1901 | 495 | 181 |
| COMPAYRÉ, G. | La opinión contemporánea en Francia sobre la educación. | XV | 1891 | 356 | 353-356 |
| CORCELLE, J. | Las Universidades populares. En <i>Revue Pédagogique</i> . París. | XXIV | 1900 | 489 | 368 |
| DUPUY, E. | Maurice Bouchor y el repertorio de lecturas populares. En <i>Revue Pédagogique</i> . París. | XXVI | 1902 | 512 | 344-345 |
| GILLES, M.A. | La Educación Popular en 1897-98. En <i>Revue Pédagogique</i> . París. | XXIII | 1899 | 466 468 | 13-14 75 |
| HARGOT, P.J. | La Extensión Universitaria en sus relaciones con las Escuelas primarias y la instrucción. En <i>Revue Internationale de l'Enseignement</i> . París. | XXV | 1901 | 495 | 180 |
| HAUSER, H. | La Extensión Universitaria y la Universidad de Clermont. En <i>Revue Internationale de l'Enseignement</i> . París. | XXII | 1898 | 464 | 340 |
| KIMMINS, M. | Incorporación de la Extensión Universitaria a las Universidades. En <i>Revue Internationale de l'Enseignement</i> . París. | XXV | 1901 | 495 | 180 |
| LAPIE, P. | Las vacaciones y los cursos de adultos. En <i>Revue Pédagogique</i> . París. | XLVI | 1922 | 751 | 308-309 |
| PELLISSON, M. | Algunas reflexiones a propósito del informe de M. Edouard Petit sobre la educación popular. En <i>Revue Pédagogique</i> . París. | XXII | 1898 | 458 | 155 |
| PELLISSON, M. | Los cursos complementarios profesionales, manuales y de Economía Doméstica de la ciudad de París. En <i>Revue Pédagogique</i> . París. | XXVII | 1903 | 524 | 342-343 |
| PERIÉ, R. | De la Instrucción Cívica en los cursos de adultos. En <i>Revue Pédagogique</i> . París. | XXIV | 1900 | 481 | 116 |
| PETIT, M.E. | Cursos de adolescentes y adultos. En <i>Revue Pédagogique</i> . París. | XXI | 1896 | 433 | 49 |
| PETIT, Ed. | Informe sobre la Enseñanza Popular en 1896-97. En <i>Revue Pédagogique</i> . París. | XXI | 1897 1898 1899 | 452 453 454 455 | 338 380 14-15 47-48 |
| PETIT, Ed. | Alrededor de la escuela nocturna. En <i>Revue Pédagogique</i> . París. | XXII | 1898 | 460 | 210-211 |
| PETIT-DUTAILLIS, Ch. | La enseñanza popular de la Música. En <i>Revue Pédagogique</i> . París. | XXXVI | 1912 | 625 | 120-121 |
| ROBERTS | Los estudios sistemáticos en la Extensión Universitaria. En <i>Revue Internationale de l'Enseignement</i> . París. | XXV | 1901 | 495 | 179-180 |
| ROGER, M. | La Exposición de Educación Popular de Milán. En <i>Revue Pédagogique</i> . París. | XLI | 1917 | 686 | 151-153 |
| S/A | La cuestión de los cursos de adolescentes, llamados «de adultos». En <i>Correspondance Générale de l'Instruction Primaire</i> . París. | XX | 1896 | 433 | 117 |
| S/A | La cuestión de los cursos de adultos. En <i>Correspondance Générale de l'Instruction Primaire</i> . París. | XX | 1896 | 433 | 118 |
| S/A | Cursos de adolescentes y de adultos. Las obras complementarias de la escuela. La educación popular en 1895-96. En <i>Revue Pédagogique</i> . París. | XX/XXI | 1896 1987 | 441 442 | 359-360 362-363 |
| S/A | Extensión Universitaria. Caen. En <i>Revue Internationale de l'Enseignement</i> . París. | XXII | 1898 | 465 | 370-371 |
| S/A | Sesión de verano de la Sociedad de Extensión Universitaria. En <i>Revue Pédagogique</i> . París. | XXII | 1898 | 463 | 304-305 |
| S/A | La Extensión Universitaria en el concurso general. En <i>Revue Internationale de l'Enseignement</i> . París. | XXII | 1898 | 455 | 45 |
| S/A | La Educación Popular en 1910-1911. En <i>Revue Pédagogique</i> . París. | XXXVI | 1912 | 622 623 | 23-24 52-53 |
| TORRES CAMPOS, R. | El presupuesto de Instrucción Pública en Francia. | II | 1878 | 45 | 180-181 |

También se recoge la opinión de M.M. Huhn, abogando por la intervención de los maestros en la obra de la extensión universitaria: «Son los que mejor pueden hacer penetrar en las clases más humildes de la nación las ideas científicas, morales, sociales y artísticas que las Universidades, hasta ahora, no difundían más que en un círculo muy estrecho y muy cerrado»¹².

Igualmente es interesante el artículo de P.J. Hartog en el que se afirma que los docentes de extensión universitaria pueden desempeñar funciones especiales, dirigiéndose a los maestros y maestras, así como a los industriales y labradores de las pequeñas localidades¹³.

Sobre el progreso de este tipo de enseñanza en Francia, escribe J. Steeg¹⁴ el autor comenta que el efectuado en el plazo de diecisiete años es mucho mayor que el de toda la historia escolar anterior en el citado país y va especificando la creación de distintas escuelas de diversos niveles.

Hauser da cuenta de las conferencias dadas a obreros por profesores de la Universidad de Clermont¹⁵.

Las noticias sobre formación profesional son de naturaleza muy diversa: Charlot indica la actualidad de la idea del fundador de la Institución Livet de Nantes de crear una escuela en la que los alumnos recibiesen educación profesional y que se ha visto materializada en la «Escuela Nacional de enseñanza primaria superior y de enseñanza profesional»¹⁶.

M. A. Gasquet recoge en un trabajo un proyecto de cómo debería desarrollarse los cursos profesionales generales y los cursos profesionales técnicos en Francia, dándoles la mayor extensión posible¹⁷.

Gaston Quenieux analiza la dirección de la Institución Umanitaria con respecto a la educación profesional. Dicha Institución contaba con 700 alumnos que son preparados para trabajar en las principales industrias del país. Están dirigidos tanto a los hombres como a las mujeres. Entre los numerosos talleres con los que cuenta –carpintería, relojería, herrería, etc.– destaca la organización de la escuela del libro, en el que se enseñan todos los sistemas de composición, desde la manual hasta la de linotipia, donde se enseña a los alumnos litografía, cromolitografía, estereotipia, galvanoplastia y fototipia. Además se llevan a cabo cursos de perfeccionamiento para los alumnos/as más aventajados¹⁸.

Bouchendhomane expone cómo debe desarrollarse en Francia la educación profesional agrícola informando de que: «no habrá ciudad de alguna importancia, centro obrero de alguna actividad que no tenga, organizados por las municipalidades, los patronos, las cámaras de comercio o los Sindicatos, cursos profesionales obligatorios para uso de los jóvenes empleados u obreros. Tampoco podrán olvidarse los jóvenes de los medios rurales...»¹⁹.

Especifica la forma de llevar a cabo esta enseñanza, que tiene que diferir del sistema tradicional por las características especiales del medio rural, o sea, que tienen que llevarla a cabo sobre el terreno, en cada una de las explotaciones agrícolas por dispersas que éstas estén. Asegura que en un futuro, cada municipio deberá tener una escuela agrícola para facilitar aún más la formación de los jóvenes de ese medio.

Formación profesional

| Autor | Título | Tomo | Año | Núm. | Págs. |
|-------------------------------------|--|---------|------|-------------------|-------------------------------|
| BAUDRILLARD, J. | Enseñanza Profesional y aprendizaje. En Revue Pédagogique. París. | XXXVI | 1912 | 627 | 183-184 |
| BERTHOD, A. | La igualdad de cultura por la Enseñanza Profesional. En Revue Pédagogique. París. | XLIV | 1920 | 718 | 19-20 |
| BLONDEL, J. | La Enseñanza Técnica y el aprendizaje. En Revue Internationale de l'Enseignement. París. | XXXVIII | 1914 | 651 | 178-179 |
| BOIRAC, M. | La Sociedad para el Desarrollo de la Enseñanza Técnica en Grenoble. En Revue Internationale de l'Enseignement. París. | XXV | 1901 | 495 | 177 |
| BOUCHENDHOMANE, E. | La Educación Profesional Agrícola y Menajera. En Revue Pédagogique. París. | XLII | 1918 | 697 | 121-123 |
| BRERETON, C. | La Enseñanza Profesional y la colaboración patronal. En Revue Pédagogique. París. | XXXIX | 1915 | 658 | 28-29 |
| DELORME, H. | Una pequeña información sobre el grado de instrucción de los reclusos. En Revue Pédagogique. París. | XXVII | 1903 | 519 | 184 |
| DOLIVEUX, M.H. | Una escuela de Trabajo manual y un patronato modelos. En Revue Pédagogique. París. | XXI | 1897 | 451 | 308 |
| FLÓREZ, G. | El problema de la educación Profesional. | XXXVIII | 1914 | 648 650 657 | 65-71 129-138 363-369 |
| FRONTERA Y AURRE- COECHEA, J. M. | La enseñanza profesional obligatoria en el extranjero. | XXXIX | 1915 | 667 | 294-302 |
| GASQUET, M. | Enseñanza técnica. En Revue Internationale de l'Enseignement. París. | XXXI | 1907 | 565 | 118 |
| GASQUET, A. | La Enseñanza Profesional y la Enseñanza Técnica. En Revue Internationale de l'Enseignement. París. | XXXII | 1908 | 582 | 276 |
| GINER, F. | La enseñanza superior y técnica en Francia. | XV | 1891 | 342 343 344 | 129-131 145-148 166-169 |
| LECOMPTE, R. | El Patronato de Obreros y Aprendizajes de la ciudad del Puy. En Revue Pédagogique. París. | XXI | 1896 | 433 | 49 |
| LÉVESQUE | La formación profesional en las Escuelas Primarias Superiores. En Revue Pédagogique. París. | XLIV | 1920 | 729 | 373-374 |
| MARTIN, M. A. | Cursos especiales para los oficiales del ejército en la Facultad de Letras de Nancy. En Revue Internationale de l'Enseignement. París. | XXXI | 1907 | 564 | 82 |
| MARTEL, M.F. | La nueva organización de las Escuelas de Artes y Oficios. En Revue Pédagogique. París. | XXIV | 1900 | 479 | 50 |
| MARTEL, M.F. | Congreso Internacional de Enseñanza Técnica. En Revue Pédagogique. París. | XXIV | 1900 | 480 | 80 |
| MARTEL, M.F. | El VII Congreso Internacional de Enseñanza Técnica. En Revue Pédagogique. París. | XXV | 1901 | 494 | 148 |
| ONTAÑÓN, J. | Enseñanza Técnica de la mujer en Inglaterra y Francia. | VII | 1883 | 146 | 75 |
| PALACIOS, L. | La educación social en Francia. | XXVIII | 1904 | 527 | 33-41 |
| QUENIOUX, G. | Los cursos profesionales de la Umanitaria. En Revue Pédagogique. París. | XLI | 1917 | 686 | 153-154 |
| RUBIO, R. | La enseñanza primaria y profesional en París. | IX | 1885 | 203 | 219-221 |
| S/A | Discurso pronunciado por M. Bayet en la distribución de recompensas de la Sociedad de Enseñanza Profesional del Ródano, Lyon. En Revue Pédagogique. París. | XXII | 1898 | 464 | 333 |
| S/A | Los Cursos Superiores y Complementarios. Algunos tipos de organización. En Revue Pédagogique. París. | XIII | 1918 | 705 | 379-381 |
| S/A | La enseñanza de la pedagogía familiar en Francia. | LVI | 1932 | 861 | 6-14 |
| SCHOEN, H. | Una nueva escuela de jefes para nuestra Industria nacional y nuevo Comercio en Francia y el extranjero. En Revue Internationale de l'Enseignement. París. | XLIII | 1919 | 713 | 253-255 |
| TISSERAND, M.E. | Las instituciones de propaganda y de enseñanza agrícola. | XLIII | 1919 | 713 714 | 225-230 263-269 |
| TISSIÉ, P. | El nuevo reglamento para la Instrucción de la Gimnasia militar. En Revue des Jeux Scolaires. París. | XXVII | 1903 | 525 | 377-378 |
| TRIPARD, L. | El error de la Enseñanza Técnica Elemental. En Revue Pédagogique. París. | XXXV | 1911 | 616 | 210 |

Con respecto a la formación de los futuros industriales y comerciantes, escribe Schoen sobre las deficiencias que, hasta ese momento, había en el país, y anuncia que se paliará con la creación de la Escuela Especial de Ciencias comerciales y administrativas. La idea de la fundación de este centro partió de los industriales y comerciantes preocupados por la necesidad de formar trabajadores técnicos y empleados instruidos que aseguren el porvenir económico y financiero de Francia²⁰.

Berthod publica la necesidad de la igualdad de oportunidades para todos los obreros, facilitándoles cursos tanto de la colectividad de industrias como de cada especialidad industrial. Especifica, incluso, la obligación de un salario justo a su trabajo, ya que los cursos eran teórico-prácticos²¹.

Lévesque escribe un artículo en el que explica su teoría sobre la necesidad de impartición de la formación profesional a los obreros y explica que en dicha formación se funden tres elementos: un aprendizaje, una educación científica y una cultura profesional, así como un material específico y un personal cualificado. Insiste en que debe ser una educación científica, la técnica razonada del trabajo y combinar adecuadamente las horas de enseñanza con los trabajos del taller, de la oficina, de la granja, etc. Afirma que la cultura profesional ayuda a trabajar mejor y a comprender el valor humano del trabajo. Da la ideología de la profesión, la profunda inteligencia del oficio²².

La educación técnica es una de las ramas a la que se presta atención en la publicación de noticias: Brondel²³ afirma la importancia de la educación técnica para obtener la victoria en la lucha económica de los pueblos y señala a varios autores (Allégret, Janneau y Caillard) que han estudiado a fondo el problema.

Rego, explica el funcionamiento de la *Sociedad de Patronato de aprendices y obreros israelitas de París*, pormenorizando todas tareas llevadas a cabo por los chicos judíos en esas escuelas, incluso el seguimiento que la Sociedad hace hasta que se establecen por cuenta propia²⁴.

Tripard²⁵ expone en un breve escrito que uno de los errores de la enseñanza técnica es olvidar la educación elemental de sus alumnos. De este mismo tema se ocupa Baudrillard²⁶ y presenta datos concretos de problema: número de empleados en el comercio y la industria cuyo aprendizaje es incompleto, necesidad de la renovación en el aprendizaje y completarlo con cursos de perfeccionamiento.

Podemos considerar Educación Técnica a la enseñanza agrícola, a la que Tisserand²⁷ llama la gran palanca de los progresos. Hace un recorrido histórico sobre la fundación de dicha entidades y presenta las instituciones de enseñanza agrícola que funcionaban en Francia en aquel momento, considerando satisfactoria su trayectoria.

Giner de los Ríos analiza el desarrollo de la educación Superior y Técnica en un extenso trabajo²⁸ en el que detalla las Escuelas de estudios técnicos del vecino país: Escuelas de Agricultura, Escuelas de Comercio, de Artes y Oficios, Bellas

Artes aplicadas a la industria, de Música, etc., comentando el funcionamiento de cada una de ellas.

El problema de la educación profesional es detallado en un largo artículo por el profesor Germán Florez²⁹, Secretario de la Institución, basándose en un libro escrito por P. Allégret³⁰ quien analiza las causas de la crisis y sus efectos. En la segunda parte del libro trata de las soluciones propuestas para remediarla.

Torres Campos³¹ analiza en un artículo de 1878, el Presupuesto de la Instrucción Pública en Francia, explicando los cambios que se han manifestado en dicho país de 1806 a 1808. La educación popular contaba en aquel momento con muy pocos recursos por parte del Estado. Indica que las Instituciones dedicadas a este tipo de enseñanza se nutrían de retribuciones particulares.

Ricardo Rubio glosa en el apartado del B.I.L.E. «Revista Pedagógica» el desarrollo de la Enseñanza Primaria y Profesional en París³², en el presenta la división de los establecimientos públicos de enseñanza en París, entre los que se encuentran las Escuelas de Adultos y aprendices, de las que presenta su objeto y programa, así como las instituciones complementarias. Cita la Escuela Municipal de aprendices, La Escuela Municipal de física y química industriales, la Escuela Profesional y de Economía Doméstica, dedicada a las mujeres y Cursos especiales de enseñanza comercial.

Leopoldo Palacios, profesor auxiliar de Derecho en la Universidad de Madrid³³ reseña su estudio de las Instituciones durante su estancia en el país vecino. Cita, entre otras, su visita al Conservatorio de Artes y Oficios y las escuelas profesionales, de las que da cuenta de su tipo de enseñanza, tipo de estudiantes en ellas, etc.

A modo de conclusión

No podemos llegar a unas conclusiones profundas sobre la influencia de Francia en la educación popular y profesional española, pues para ello tendríamos que analizar cómo se encontraban estos tipos de educación en nuestro país, pero el ascendente del estado vecino es indudable al darse a conocer, por medio del B.I.L.E., como ya hemos indicado el movimiento intelectual contemporáneo, lo que hace que Jiménez Landi, afirme:

«... lo más importante del B.I.L.E. es el panorama intelectual que nos ofrece; un panorama abierto al exterior, que llega a sus páginas en la copiosa lista de autores extranjeros, y en los resúmenes de publicaciones asimismo foráneas»³⁴.

En un momento histórico en el que las ideas pedagógicas españolas extranjeras no eran fácilmente conocidas en nuestro país, el B.I.L.E. vino a asumir un importantísimo papel en la entrada en España de los novedosos métodos, la didáctica más avanzada. Que fueran conocidos y puestos en práctica posteriormente, a imitación de lo que se realizaba en Europa. Y esta afirmación es fácilmente comprobable al pasar la preocupación de los institucionistas de dar a conocer la opinión de los distintos autores sobre los diversos de la educación.

De igual manera se evidencia en los escritos en los que diversos autores españoles exponen sus ideas sobre el desarrollo de la educación popular y profesional en Francia, entre los que podemos nombrar de nuevo a Germán Flórez, Torres Campos, Ricardo Rubio, Leopoldo Palacios o el propio Giner de los Ríos, quienes, a través de sus viajes y contactos con pedagogos del país vecino, han conocido los avances formativos e instructivos de aquel lugar y se preocupan de darlos a conocer en España con el fin de emularlos o de evitar los errores que en ellos han observado.

Si repasamos la Historia de la Política educativa en España, no hay duda de que desde los comienzos de nuestro sistema pedagógico la influencia francesa ha jugado un gran papel: desde La *Constitución Española de 1812 (Cádiz)*, hasta la I Ley General del Sistema Educativo (Ley Moyano), pasando por el Informe Quintana (1813), el Reglamento General de Instrucción Pública en 1821; la Ley de Instrucción Primaria de 21 de julio de 1838 (Ley Someruelos), etc.

Estas III Conversaciones Pedagógicas de Salamanca nos han abierto nuevos campos de investigación en los que procuraremos profundizar en la influencia de otras pedagogías en España, y comparar las situaciones educativas de los países estudiados.

Notas

¹ CACHO VIU, V. (1962): *La Institución Libre de Enseñanza: orígenes y etapa universitaria*. Madrid: RIALP; CAPITAN DÍAZ, A. (1994): *Historia de la Educación II. Pedagogía contemporánea*. Madrid: Dykinson; CUESTA ESCUDERO, p. (1976) «Guía de Instituciones creadas por los institucionistas» en *Cuadernos de Pedagogía*. Octubre, 1976. Nº 22. P-1, ESTEBAN MATEO, L. (1978): *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza. Nómina bibliográfica (1877-1936)*. Valencia: Universidad de Valencia; GÓMEZ GARCÍA, M^a.N. (1983): *Educación y Pedagogía en el pensamiento de Giner de los Ríos*. Sevilla: Universidad de Sevilla; GÓMEZ MOLLEDA, D. (1966): *Los reformadores de la España Contemporánea*. Madrid: C.S.I.C.; JIMÉNEZ-LANDI, A. (1996): *La institución Libre de Enseñanza y su ambiente*. Tomos I a IV. Madrid: MEC; JIMÉNEZ-LANDI, A (1998): *Breve Historia de la Institución Libre de Enseñanza*. Sevilla: Junta de Andalucía; MOLERO PINTADO, A. (1985): *La Institución Libre de Enseñanza: Un proyecto español de renovación pedagógica*. Madrid: Anaya; PUELLES BENÍTEZ, M. D. (1991): *Educación e ideología en la España contemporánea*. Barcelona: Labor; TURÍN, I. (1967): *La educación y la escuela en España de 1874 a 1902*. Madrid: Aguilar; V.V.A.A. (1977): *En el Centenario de la Institución Libre de Enseñanza*. Madrid: Tecnos; VVAA (1982) *Reivindicación de Krause*. Madrid: Fundación F. Ebert; V.V.A.A. (1985): «Monográfico de Krausismo y su influencia en España». En *Revista de Historia de la Educación*. Nº4. Enero-diciembre.

² Gómez de Baquero, E. *Giner en la Institución B.I.L.E.* T. LII, 1928, nº 814, p. 61.

³ Página WEB de la I.L.E. www.giner.drago.net

⁴ REVISTA DE EDUCACIÓN. EDITORIAL. (1976). Servicio de Publicaciones del MEC. T. XXIV. Marzo-Abril, p. 3.

⁵ VV.AA. (2004): *Ciencia y educación en el Boletín de la Institución Libre de Enseñanza: catálogo de sus contenidos*. Sevilla: G.I.P.E.S,

⁶ S. A. «Cursos de adolescentes y adultos. Las obras complementarias de la escuela. La educación popular en 1895-96». B.I.L.E. Tomo XX, 1896, nº 441, pp. 359-360 y Tomo XXI. 1897. nº 442, p. 19.

⁷ PETIT. M. Ed.: «Informe sobre la enseñanza popular en 1896-97». B.I.L.E. Tomo XXI. 1897, nº 452, p. 338.

⁸ GILLES, M.A.: «La educación popular en 1897-98» en *Revue Pédagogique*. París. B.I.L.E. Tomo XXIII, 1899, nº 466, pp. 13-14.

⁹ PELLISON, M.M. « Algunas reflexiones a propósito del informe de M. Edouard Petit sobre la educación popular ». B.I.L.E. XXII, 1898, nº 458, p. 155.

¹⁰ ROGER, M.: «La exposición de educación popular en Milán ». En *Revue Pédagogique*. París. B.I.L.E., Tomo XLI, 1917, Nº 686, pp. 151-153.

¹¹ S.A: «La extensión Universitaria en el concurso generab». En *Revue Internationale de l'Enseignement*. París. B.I.L.E. Tomo XXII, 1898, nº 455, p. 45.

¹² S.A. *Extensión Universitaria. Caen. En Revue Internationale de l'Enseignement*. París. B.I.L.E. Tomo XXIII, 1898, nº 465, p. 371.

¹³ HARTOG, P. J.: *La extensión universitaria en sus relaciones con las escuelas primarias y la instrucción pública* en B.I.L.E. Tomo XXV, 1901, n° 495, pp. 179-180.

¹⁴ STEEG, J.: *La obra escolar de la República. En Correspondance Générale de l'instruction primaire*. París. B.I.L.E. Tomo XX, 1896, n° 434, pp. 130-131.

¹⁵ HAUSER, H.: «La Extensión Universitaria y la Universidad de Clermont». En *Revue Internationale de l'Enseignement*. París. B.I.L.E., Tomo XXII, 1898, n° 464, p. 340.

¹⁶ CHARLOT, Marcel, M.: «Discurso pronunciado en la distribución de premios de la Institución Livet de Nantes». B.I.L.E. Tomo XXII, 1898, n° 464, p. 333.

¹⁷ GASQUET, A.M. «La enseñanza profesional y la enseñanza técnica». En *Revue Internationale de l'Enseignement*. París. B.I.L.E. Tomo XXXII, 1908, n° 582, p. 276.

¹⁸ QUENIOUX, G.: «Los cursos profesionales de la Umanitaria». En *Revue Pédagogique*. París. B.I.L.E. Tomo XLI, 1917, n° 686, pp. 153-154.

¹⁹ BOUCHENDHOMANE, E.: «Educación profesional agrícola y menajera». En *Revue Pédagogique*. París. B.I.L.E. Tomo XLII, 1918, n° 697, pp. 121-123.

²⁰ SCHOEN, H.: «Una nueva escuela de jefes para nuestra industria nacional y nuestro comercio en Francia y en el extranjero». B.I.L.E. Tomo XLIII, 1919, n° 697, pp. 253-255.

²¹ BERTHOD, A. «La igualdad de cultura por la enseñanza profesional» en *Revue Pédagogique*. París. B.I.L.E. Tomo XLIV, 1920, N° 718, pp. 19-20.

²² LÉVESQUE.:«La formación profesional en las Escuelas Primarias Superiores» en *Revue Pédagogique*. París. B.I.L.E. Tomo XLIV, 1920, n° 729, pp. 373-374.

²³ BLONDEL, J.: *La Enseñanza Técnica y el aprendizaje. En Revue Internationale de l'Enseignement*. París. B.I.L.E. Tomo XXXVIII, 1914, n° 651, p.178.

²⁴ REGO, A. do.: «La Ecole de Travail». Sociedad de Patronato de aprendices y obreros israelitas de París. B.I.L.E.,Tomo XXXII, 1908, n° 581, pp. 239-240.

²⁵ TRIPARD, L.: «El error de la Enseñanza Técnica Elemental». En *Revue Pédagogique*. París. B.I.L.E., Tomo XXXV, 191, n° 616, p. 210.

²⁶ BAUDRILLARD, J.: *Enseñanza Profesional y aprendizaje. En Revue Pédagogique*. París. B.I.L.E., Tomo XXXVI, 1912, n° 627, pp. 183-184.

²⁷ TISSERAND, M. E.: *Las instituciones de propaganda y de enseñanza agrícola*. B.I.L.E., Tomo XLIII, 1919, n° 713, pp. 225-230 y n° 714, pp. 263-269.

²⁸ GINER, F.: *La enseñanza superior y técnica en Francia*. B.I.L.E, Tomo XV, 1891, n° 342, pp. 129-131; n° 343, pp. 145-148 y n° 344, p. 166-169.

²⁹ FLÓREZ, G.: *El problema de la educación Profesional*. B.I.L.E. Tomo XXXVIII, 1914, n° 648, pp. 65-71; n° 650, pp. 129-138 y n° 657, pp. 363-369.

³⁰ ALLÉGRET, P. (1915): *Le problème de l'éducation professionnelle. Les solutions proposées*. Paris: Giard et Brière.

³¹ TORRES CAMPOS, R.: *El presupuesto de Instrucción Pública en Francia*. B.I.L.E., Tomo II, 1878, nº 45, pp. 180-181.

³² RUBIO, R.: *La enseñanza primaria y profesional en París*. B.I.L.E., Tomo IX, 1885, nº 191, pp. 30-31 y nº 203, pp. 219-221.

³³ PALACIOS, L.: *La educación social en Francia*. B.I.L.E., Tomo XXVIII, 1904, nº 527, pp. 33-41.

³⁴ JIMÉNEZ-LANDI MARTÍNEZ, A. (1981): *Breve historia de la Institución Libre de Enseñanza*. Madrid: Junta de Andalucía. p. 193.

EUGENI D'ORS Y LA BEN PLANTADA: LA CONSTRUCCIÓN DE UNA IDENTIDAD TOTALITARIA

Raquel Cercós i Raichs

E-mail: rcercora7@pedago.ub.edu

(Universidad de Barcelona)

«Però tu, dilecte, et reservaràs més, en memòria i signe d'haver sentit el meu parlar. Tu has d'ésser exemple de calma i no et tornaràs infidel al sentit de la proporció. (...) i solament a preu d'aquesta contenció podràs anunciar la meva paraula. Ves, doncs, i instrueix-ne les gents, batejant-les noucentistes en nom de la Teresa. Jo en el teu caminar pel món no t'abandonaré pas». (E. d'Ors)

¿Quién es esa mujer? ¿Quién es Teresa? ¿Con quién está dialogando? ¿Quién es esa persona elegida? ¿Quién es ese *tú*, ese individuo, que adquiere la potestad de instruir a la gente en los cánones del *noucentisme*?

Ella es la *Ben Plantada*. Una mujer, fruto de muchas; un compendio de las excelencias del género femenino; un arquetipo, un ser ideado, inventado por un hombre. Y ese hombre es quien, autoproclamándose purificador de toda una sociedad, toma la enorme responsabilidad de ser él el ejemplo a seguir. Xènius fue quien inventó a Teresa, él convirtió su «carne» en letra, en literatura, en cultura. Ahora será el encargado de continuar armonizando la sociedad catalana a fin de construir una Cataluña ideal. Y todo gracias a una nueva ideología: el *Noucentisme*, cuyo proyecto necesitaba que la *razza* no se perdiera en las futuras generaciones si quería verse realizado con éxito.

Proporción, orden, calma, contención, armonía y *seny*; despojarse de instintos, fuera pasiones. Estos son los valores que proclamaba nuestro Xènius. Ésta es la moral que hará de la vida algo tan bello como la demostración de un teorema matemático. Una vida siguiendo la perfección, pues a su entender, la plenitud no puede llevarse a cabo si hay, en el vivir, contradicciones, si se reniega del pasado. Porque, para la personalidad del individuo, para el propio Xènius, retractarse será «com un parcial suïcidí» ya que «l'home que es contradiu es mutila»¹.

Pero aún sabemos muy poco de ese hombre que escribe utilizando el pseudónimo Xènius. Un escritor que también tuvo, es decir, se inventó, un *alter ego* de nombre Octavi de Romeu. Con él firmaba sus crónicas más punzantes y corrosivas. Todos estos personajes eran el mismo, todos estos nombres hacían referencia a uno solo: Eugeni d'Ors i Rovira.

Nacido en Barcelona en 1881 de padre barcelonés y madre cubana, fue un niño introvertido, un poco enfermizo e inclinado a la lectura que, en su juventud, - y ya por entonces huérfano de madre-, empezó la carrera de Derecho, doctorándose años más tarde en Madrid con una tesis titulada *Genealogía del Imperialismo*, donde se entrevé su preocupación por esclarecer una moral colectiva de carácter imperialista. Posteriormente siguió la carrera de Filosofía y Letras, doctorándose también en la capital el año 1913.

Eugeni d'Ors nunca dejó de aprender. De mente inquieta y curiosa mostró un gran interés por el arte, también por la Biología y la Psicología, estudios que, a principios del siglo veinte, y con los nuevos avances científicos, ofrecían las respuestas para una mayor comprensión del individuo y de la sociedad en la que se encontraba inscrito.

Lo que quería Xènius era que la sociedad fuera partícipe de sus pensamientos; exponer las *palpitaciones del tiempo*. D'Ors atraído por el periodismo colaboró regularmente en *El Poble Català* y en *La Veu de Catalunya*. En estas publicaciones, en sus glosas, d'Ors, encarnado como periodista-filósofo, pretendía enfatizar el dominio del deber, un deber escogido y no un deseo libre, un deber fruto de la propia voluntad que quiere sobrepasar al genio de la espontaneidad que tanto exaltaban los románticos y que él tanto aborrecía.

Porque, como todo joven inquieto, lo que pretendía Eugeni d'Ors, a principios de siglo, era hacerse un hueco en la sociedad, configurarse una identidad, diferenciándose del otro y también de la generación precedente. Él era ambicioso, quería tomar ahora el relevo, ser reconocido como el nuevo ideólogo de la sociedad catalana. Pero, para que esto sucediera, antes tenía que *derrocar* al que en aquellos tiempos estaba considerado como tal: Joan Maragall.

Como poeta, Joan Maragall (1860-1911), culminó la tradición de la *Renaixença*: movimiento romántico de recuperación de la lengua, la historia y el derecho civil catalanes perdidos desde la batalla del 11 de septiembre, y que había comenzado a mediados del siglo XIX. En el periodo comprendido entre 1875 y 1895, fue donde se mostró que la cultura catalana tenía entidad propia y distinta. El proceso de catalanización de la vida civil catalana era, además, evidente. Desde finales del siglo XIX se multiplicaron los grupos sardanistas, las sociedades corales (el Orfeó Català se creó en 1891), los centros excursionistas, los ateneos populares y las asociaciones en defensa de la lengua catalana culminando con la publicación, pocos años más tarde (1914), de la *Gramàtica de la Llengua Catalana* a manos de Pompeu Fabra.

Renaixença que desemboca en Modernismo, movimiento integral que abarcó no sólo la arquitectura, la literatura, la pintura o la escultura, sino también y destacadamente, las artes decorativas, las artes industriales y hasta el gusto musical, tal como reveló el éxito en Barcelona del wagnerismo, canalizado por la *Associació Wagneriana* (1901). Además, Maragall, junto con otros intelectuales, fueron los que darán a Cataluña una nueva conciencia territorial, la que fomentará un cambio profundo de actitud en la cual «la tierra (entendida como naturaleza, espacio físico y geográfico sin más connotaciones) se convierte y transforma en el espacio sagrado por excelencia: el territorio se transforma en patria»². Así, desde el espíritu romántico que abrazaba el modernismo, se buscarán los orígenes de las tradiciones populares en la época caballeresca, en mundo rural situado en las altas montañas verdes y brumosas.

Así es como la patria se convierte en símbolo, así es como se cohesionan un pueblo, y es por esa razón, cuando en ese periodo, aparecen nuevos mitos, renacen nuevas historias y leyendas, se forjan estereotipos y también prejuicios; se continúa alimentando el inconsciente: La *Senyera* con sus cuatro barras de sangre, el himno de los *Segadors*, *Sant Jordi*, el *seny* catalán son sólo algunos, hay más, muchos más...

Era evidente que d'Ors recogería muchas de estas ideas. Él, amante de los mitos, él, que también quería convertirse en leyenda, creyó necesario romper con el modernismo, alejarse de los románticos, distanciarse de la Cataluña germánica. De ese modo, desde las altas cumbres del Montseny, Eugeni dio un giro de ciento ochenta grados, miró al mar y divisó las posibilidades que le ofrecía el horizonte del Mediterráneo.

Porque las tradiciones, a diferencia de Maragall, ya no se encuentran en el mundo rural, ahora será la ciudad, otro símbolo del *Noucentisme* que, como continuación del modernismo, mantenía la misma visión particularista de Cataluña, pero ahora, reclamaba una nueva estética, donde el clasicismo y la luz del mediterráneo conferirían otra mirada, otro posicionamiento al convulso mundo que le tocó vivir.

Y como él, muchos hombres y mujeres seguían imaginando, creando, intentando aportar sentido para explicar el devenir de una Europa cada vez más industrializada, más poderosa, más vulnerable, más peligrosa, temerosa de los *otros*. Y en esa *vieja* Europa continuaban configurándose las naciones, continuaban las reivindicaciones territoriales, continuaban las guerras. Francia pierde Alsacia y Lorena, una derrota cuya herida no se cierra. Se busca el remedio entre el salitre y los baños de sol. Francia, da la espalda a Alemania y mira al sur, a las costas mediterráneas de la Provenza. Y como d'Ors, Jean Moréas también escribe, él es poeta, Eugeni glosador.

El poeta parece ser el maestro. Antes de que Xènius hiciera referencia al *Mare Nostrum* ya se había reivindicado de nuevo ese concepto. Otra vez el mar como símbolo era reinterpretado³. Es en el periódico *Le Figaro*, fue en 1891, un artículo escrito por Moréas donde informaba de la aparición de una nueva escuela literaria denominada *L'École Romaine Française*. Esta escuela proponía la vuelta a las raíces clásicas, ahí estaba el origen de la cultura y de las letras francesas, ahí se deberá buscar la renovación. Lo que pretenden, y para ello utilizan la metáfora del árbol, es «recuperar la

savia incontaminada del viejo tronco, y eso para dejar brotar las ramas nuevas, después de haber podado los resultados de los injertos hechos por los jardineros germanizantes»⁴.

Este nuevo movimiento latinista se vio muy pronto influenciado por un joven muy conocido en esa época, Charles Maurras, que acabó de concretar buena parte de las reivindicaciones en un proyecto político *mediterraneísta*. A través del partido *Action Française*, fundado por el propio Maurras, se autoproclamaba la Nación francesa como impulsora de la unidad moral de todos los pueblos mediterráneos, una unidad moral que se había iniciado en Grecia, continuado en Roma y que Francia debía lograr de nuevo para hacer frente a las potencias protestantes e, irónicamente, a los propios ideales de la revolución francesa.

También Cataluña participó de esas aspiraciones imperialistas, cada vez con más entusiasmo al descubrir, día tras día, y gracias a los avances de la arqueología, los vestigios de esas antiguas culturas siempre idealizadas. La Tarraco Imperial, Empúries; bustos y estatuas renacen de la tierra para mostrar su canon estético, para ser la fuente de inspiración que recogen los ciudadanos barceloneses. Incluso se compuso una ópera en su honor, a la clásica Empúries, estrenándose en el Liceo en 1906.

Como buen melómano, Eugeni se dejó llevar por las notas de la composición y, como es de menester en su pensamiento, intentó hacer de la *anécdota*, *categoría*. Como buen periodista, ese acto cultural le servirá para reivindicar un posible lugar de Cataluña en Europa. Sueño que requerirá, ante todo, de concienciación ciudadana posible gracias al redescubrimiento de uno mismo. Así lo dejó escrito en una breve crónica en *La veu de Catalunya* titulada Empòrium: «...I de vegades penso que tot el sentit ideal d'una gesta redemptora de Catalunya podria reduir-se avui a descobrir el Mediterrani. Descobrir lo que hi ha de mediterrani en nosaltres, i afirmar-ho de cara al món, i expandir l'obra imperial entre els homes»⁵.

Universalizar el clasicismo, reimplantar un humanismo que ya es esencia del hombre pues, para Xènius, los humanos estamos predispuestos a seguir estos ideales. Ésta será, por tanto, una misión que se percibirá como factible: es la fuerza del tesón, el yo redescubierto unido a un mundo en plena expansión donde los avances científicos y tecnológicos aportan una mayor movilidad: las comunicaciones, los transportes, la prensa; todo parece más cerca, las relaciones espacio-temporales se comprimen. Viajes, estancias, conferencias; París y Barcelona unidos por los mismos ideales, por los mismos riles y rutas marítimas que agilizaban los contactos entre las elites intelectual y artística a ambos lados de los Pirineos.

Estos contactos influirán en el joven d'Ors, él mismo lo cuenta en sus glosas. Y no siempre todos salen bien parados. Algunos extremismos de la derecha francesa, la que proclamaba un racismo biológico eran puestos en evidencia en la columna diaria que publicó tanto en *La Veu* como en otros muchos periódicos y revistas de Cataluña y fuera de ella.

Pero él, aun siendo neorromántico, no estaba entre los que a Xènius le disgustaban. Al contrario, este escritor francés,- que se relacionó con la escuela de Morèas

y con *l'Action Française*-, es citado con asiduidad y benevolencia por d'Ors; hecho nada extraño si consideramos la popularidad que alcanzó Maurice Barrès (1862-1923) entre los jóvenes galos y catalanes de la época.

Maurice Barrès fue un hombre polémico, un pensador que ha sido olvidado. Hablamos de un escritor, político e ideólogo que marcará la juventud de la época con su trilogía *Le Culte du moi*. En ella se expone su teoría del yo, pensamiento que desemboca en la certeza que el destino pertenece a los poderosos, aquellos que han sabido librarse de la esclavitud del mundo sensible y han sido capaces de imponer a su alrededor las directrices de su pensamiento. Es desde la energía del yo, desde el encontrado inconsciente dominado por la inteligencia como la energía individual se transfigura en energía nacional. El yo colectivo se descubre en la raíz del propio Ser, en los muertos, en la raza, en la tierra. Se produce entonces una a la exaltación de la subordinación del individuo a la colectividad y a la historia para asegurar la integridad del cuerpo nacional. Asimismo ese yo, genio creador, potencia el individualismo. Aparecen dos posiciones difíciles de reconciliar: particularismo y universalismo, también presentes en el pensamiento Orsiano y que, en líneas futuras, iremos esclareciendo, pues todo tiene su orden, su ritmo...

Volviendo al discurso barresiano, destacaremos además, su noción *d'Organisme vivant*; así es como el concebía a su nación; es la biología la que ahora ayuda a un mejor conocimiento del hombre y por extensión de la comunidad. De hecho, su discurso regeneracionista se veía impregnado, como hemos visto, de biologismo darwiniano, también de Nietzsche y de la estética Wagneriana.

Muchas son pues las similitudes entre Barrès y los intelectuales modernistas románticos, - también con los *noucentistes*-, la diferencia en el caso de la generación de Maragall, estriba que, en Cataluña, los ideales nacionales provenían también de Alemania, mientras que en el país galo se intentaba expulsar toda la imagería germánica al tiempo que se construían nuevos símbolos para sustituir a los ya obsoletos.

Así fue como también, el joven Xènius, construyó toda su filosofía de la catalanidad. Él, que se denominaba clásico, que se oponía a todo lo que consideraba romántico no consiguió, por el contrario, lo que se proponía: su obra, su vida están repletos de referencias románticas. Como dice su biógrafo Enric Jardí, y a propósito Xènius: «Una cosa es lo que uno dice que es, la otra, lo que se es en realidad»⁶.

¿Y quién fue realmente Eugeni d'Ors? ¿Porqué él, al igual que Barrès, y como otros muchos, parece que haya sido pretendidamente *olvidado*? Y es que fueron personajes incómodos, ya en su tiempo, pues se posicionaron en contra de muchos de los avances en igualdad de clases, de derechos civiles y, con una ideología que se podría cualificar de protofascista que no dudaron en hacer de ella su forma de vida.

Porque ellos creían en la educación, en la instrucción y su doctrina; creían en el poder de las elites intelectuales, aspiraban a un estado platónico dirigido por sabios. Sólo de esa manera los hombres serán capaces de romper con todos los vicios y perversiones de aquella *otra* clase burguesa más liberal. Serán ellos, -los regeneracionis-

tas-, los seres elegidos que, haciendo uso de una supuesta inteligencia, -la *sájesse francesa*, del *seny* catalán o el sentido común castellano-, aportaran la estabilidad y la armonía en un país lleno de tensiones. Será desde el despotismo ilustrado que se estructurará la ideología Imperialista.

Como vemos, el imperialismo siempre ha estado presente en el ideario orsiano. Su Imperialismo cultural requería por eso, de distintas fases para su cumplimiento, pues todo comienzo o continuación debe hacerse ciñéndose al orden, la serenidad y mesura para que pueda florecer una nueva cultura fruto del ayer y del mañana. Se empieza por lo cotidiano, con el convencimiento de que se alcanzará lo universal. Se empezará entonces por la propia ciudad. ¡Vamos a llenar de *noncentistes* Barcelona!

Y para ello, qué mejor que utilizar otro mito. Si el mediterráneo era nuestro *padre* es necesario una figura femenina, una *madre*. Una mujer que represente un modelo que defina los rasgos biológicos y tradicionales de la tierra de la cual se es hijo.

Tanto los franceses de la Escuela Romana como el propio d'Ors idearon un *ser* de *raza* que no solo tiene un sentido estrictamente biológico sino también cultural. En ese *ser* se encuentran las raíces espirituales de cada individuo, las cuales están en perfecta armonía con el universo canonizado. Sin duda, es «la imagen del mito del simbolismo abstracto, utilizado como sustitutivo de la religión en un mundo predominantemente secular»⁷.

Estos ideólogos creían que era preciso recuperar las excelencias pasadas, hacer pedagogía de la memoria, recuperarse de los avatares históricos que habían mantenido a Cataluña, en este caso, muda, pero ni ciega ni sorda. Llegó el momento de tener que insuflar aires de autoestima al pueblo catalán. Se precisa un modelo que espolee, un mito que estimule, un referente que marque la ética y la estética de una nación.

Ya hace tiempo que Eugeni d'Ors insta a sus gentes, y especialmente a las mujeres catalanas, a participar, en lo que sería una *Galería de Catalanas Hermosas*. Un intento para revitalizar el mundo artístico, pintores haciendo retratos, mujeres burguesas expuestas en cuadros que se vuelven espejos de un ideal que, esta vez, también mira hacia el Rihn. Es el *eterno femenino*, concepto nacido en la edad media y vuelto a codificar, esta vez por Goethe, el que ahora le ofrecía a Xènius el primer bastión por donde empezar a forjar el símbolo de la *Ben Plantada*. Es la mujer, tal y como clamaba el filósofo germano, inspiración, es creación, es enseñanza y aprendizaje. Ella puede representar las dicotomías de nuestro vivir puesto que representa tanto la naturaleza como la cultura, el espíritu como la carne, la virtud o el vicio.

Una mirada caleidoscópica de la mujer es la que nos proporciona Eugeni, no solo pone nombre a Teresa, mujer redentora, pura, también, en otras glosas, define, nombra, inventa a Tel lina, a Sijé a Lidia ellas encarnan la dualidad, la antítesis de la *Ben Plantada*. Tres mujeres que, como un rayo de la naturaleza provocan incendios. El antídoto será Teresa, simbolizando el calor del fuego de un hogar que reúne a la familia.

Volver a estar con los tuyos, regresar a tu ciudad después de un año en París. Es llegar a la ciudad condal, que le nombraron presidente del Institut d'Estudis Catalans. Fue en 1911, fue Prat de la Riba, -presidente de la Diputació de Barcelona y uno de los grandes activadores del *noucentisme*-, quién confió en d'Ors y, como otros muchos, y desde la política, recogieron el legado de la *Renaixença* creando, por ejemplo, la Biblioteca de Cataluña y la Escuela de Bibliotecarias.

Desde la *Lliga Regionalista*, desde el catalanismo conservador se continuaba apostando por un ideal imperialista de la sociedad catalana. Un proyecto cultural y social, que si bien empezó siendo elitista, terminó por hacer llegar su doctrina a todas las clases sociales. Estos *intelectuales-políticos* se autoasignaron el deber de ser partícipes de los avatares de la pequeña historia que ocurría en Cataluña, querían hacer de esa anécdota de lo cotidiano el universal, el eterno y, de ese modo, continuar ostentando un poder y celebridad social que les permitía hacer coincidir una siempre subjetiva concepción del propio crecimiento individual con el del país. Mantener el mismo estatus, conservar las instituciones e aquí lo terrenal.

Por esa razón Teresa, no ha venido para hacer la revolución, ella está entre nosotros para restaurar una antigua ley, ella no nos trae rebelión sino continuación.

La *Ben Plantada* no es de la tierra del escritor, pero, al igual que su madre, nos es traída del mar, y como ella, sus progenitores sí son nacidos en tierras catalanas.

De Asunción nos llega Teresa, en Cataluña se queda a vivir. Enseguida aprende el catalán favorecida por el nuevo paisaje mediterráneo que la rodea. Lengua y paisaje que le transmitirán el alma o genio del pueblo. La luz del sol alimentará a la joven, como la savia al árbol, fortaleciendo sus raíces que se arraigarán al adusto suelo que, vigorizando de igual forma las ramas hará que éstas se eleven hacia el cielo. Es así como crece el domo de la *Ben Plantada*, esa es la manera como llega a representar, transmutándose, el símbolo del árbol, pues ella, como todas las mujeres es quién «beu la saba noble de tots els morts de la seva Raça, que és la nostra Raça, i de la Cultura»⁸.

Xènius creía en la construcción de imágenes, porque en la transmisión de representaciones visuales, -todas envueltas de simbolismo-, se construye sentido comunitario. Evidentemente el glosador era consciente del poder que le confería la columna diaria en *La Veu de Catalunya*. Él, gracias a su profesión, había llegado a ser un poderoso creador de opinión pública; los artículos se convierten en la herramienta perfecta para instruir a las gentes en el *noucentisme* y, para ello, se debe aprender en la *escuela* de la *Ben Plantada*. De ese modo, las generaciones ganaran en serenidad, si se siguen sus lecciones se hallará la cura para el romanticismo. En definitiva: las enseñanzas de Teresa ayudarán a «salvar-se de mentides i captar-hi estil i normes de la bellesa i bon viure»⁹.

Debemos imitar a Teresa, reflejo de un perfecto arquetipo que, siendo femenino, ilustra los valores clásicos, es decir, masculinos. Ella es Doctora en armonía; su mesura es amalgama de elegancia y discreción, su *seny* es inteligencia -«pues se produce por la superioridad de la razón sobre la naturaleza y lo cultural»¹⁰-; ella simboliza el espíritu

de la raza. Este espíritu o genio es aliento de acción que trasciende a una manera de actuar y posicionar-se. De ahí que la *Raza* nos confiera una identidad individual y colectiva que, como la encina, aspira a elevarse y a crecer, alejarse de la madre tierra –la que te alimenta y da vida- para poder llegar así a las alturas. Allí, cerca de las esencias, en contacto con las ideas puras pero sin dejar de oler la tierra mojada; alejado de los instintos más primitivos, uno se vuelve mejor.

La *Ben Plantada* te ofrece ese redescubrimiento, pero Teresa, que es hija y madre de la historia y la tradición, no sería nadie si, y tal y como menciona el propio d'Ors, Ausias March no hubiera inventado a su Teresa. Tampoco la *Ben Plantada* podría haber esparcido su mensaje si Maragall no hubiera plasmado en papel a su Adelaisa, y pensamos que ni siquiera se hubiera podido diferenciar de la musa del poeta modernista, si Maurice Barrès no hubiera hecho, en 1891, de la joven Bérénice un símbolo.

Dada la fuerza que ofrecía la figura femenina, y con el convencimiento de la necesidad de crear un mito para *inmortalizarse*, Xènius empieza a ofrecer a sus lectores, durante el verano de 1911, Las Glosas de la *Ben Plantada*.

Para empezar y posicionándose claramente en contra de la exaltación romántica, detalles exactos de Teresa es lo que nos ofrece el glosador. Alejarse del lirismo es lo que quiere; *sugestionar* a su público tampoco le interesa y es que, cuando hay que tratar de la Ben Plantada: «No cantis res, no exaltis res, no barreixis res. Defineix, compta, amida»¹¹.

Y he aquí sus medidas exactas: La *Ben Plantada* mide un metro y ochenta y cinco centímetros. De tierra a la cintura, un metro veinticinco; sesenta centímetros de cintura y con un tronco absolutamente helénico que concuerda con la moda de 1911. Además, Teresa, al igual que Adelaisa, tiene «una mica de sotabarba arrodonit i un clot a cada galta»¹².

D'Ors recurre a la fisiología de la musa de Maragall, las dos mujeres, así, adquieren semblanzas biológicas. También Bérénice es una mujer bella, de naturaleza lánguida y esbelta recordando a la *donna angelicata*.

Tres mujeres transmisoras de la raza en términos biológicos y portadoras de la esencia de una cultura en términos ideológicos puesto que, como nos dirá d'Ors: «les dones són els palpitants canals per on arriba el futur de la sang ancestral i la seva gràcia infinita»¹³.

Nos encontramos delante de un modelo nacionalista de mujer-madre y mujer-patria que ve la luz en espacios de tiempo relativamente próximos y en tres estilos literarios diferentes: *Le Jardin de Bérénice* (1891), novela; seguida de *El Comte Arnau* de Maragall (1900-04-06), poesía y *La Ben Plantada* cinco años después de que Adelaisa se uniera con la madre tierra, es *La Ben Plantada* un género difícil de identificar, todavía no hay acuerdo pues no es una novela, tampoco un relato, ni un cuento; pero esto ya sería otro cantar...

En estos escritos encontramos también tres distintas concepciones de lo que llegaron a simbolizar para sus creadores los conceptos: Espíritu, Raza, Cultura y Tradición, así como el papel que desempeñaba la mujer en la sociedad.

Hemos visto como Eugeni d'Ors utiliza el Mediterráneo para alejarse de Maragall, marcando así las primeras diferencias; en la Ben Plantada también le interesa a Xènius dejar bien claro cuáles son sus desavenencias con el poeta modernista. La mejor manera es, y así lo hace d'Ors, poniendo a Adelaisa y a Teresa frente a frente:

«I ara que anomenem Adelaisa m'ocorre meditar sobre quina semblança o dissemblança pugui tenir la Ben Plantada amb ella. La Raça hi és, enèrgica en totes dues. Mes penso que Adelaisa era tacte i color, però la Ben Plantada ja és Mesura. Totes dues volen dir: instint. Però en Adelaisa l'instint sembla sobretot dirigir-se als fins de l'espècie; mentre que en la meua el que funciona subtilment és l'instint de la Raça: és a dir, una cosa que ja significa intel·ligència, i –profunda, inconscientment– Cultura»¹⁴.

De ahí que Adelaisa represente la mujer que vive en la oscuridad, en el espacio de la irracionalidad, del sentimiento puro; alejada del mar, en las montañas. Ella es, al mismo tiempo, vitalismo y destrucción del mundo racional representando a la mujer fatal que embriaga la voluntad, pero también, de ella, emana la fuerza de la tierra, el instinto de la especie. Adelaisa es la vida por la vida, mujer que se rige por la Naturalidad, que se mimetiza con ella. Es la representación romántica que, como Bérénice y también Teresa simbolizan la armonía con el entorno, con el paisaje que les rodea.

Si nos acercamos ahora a la joven de la Provenza veremos en ella también instinto, encarna el alma popular, es ella también el inconsciente. Su origen no es menos importante que su persona. En Aigues-Mortes nace. Empieza a respirar en una ciudad histórica de la Camarga que representa la Francia Mediterránea. Bérénice es como su ciudad: desolación y muerte. En definitiva, Bérénice es Aigues-Mortes, «est une vieille ville à qui les siècles n'ont pas fait oublier son passé et qui reçoit sa beauté de cette constance»¹⁵. De ahí que las mujeres de esta zona, al igual que la protagonista, encarnen el símbolo de vida natural que acepta, que se resigna a los avatares históricos y las convenciones sociales.

«Dans ce désert, nulle place pour une vie individuelle: le vent, la mer et le sable y communient, n'y créent rien, mais se contentent de prouver avec intensité leur existence. Ils éveillent la mélancolie, qui est, elle aussi, une grande force sans particularisation. Là, les pensées individuelles se perdent dans le sentiment de l'éternel, de l'universel»¹⁶.

Adelaisa, Bérénice y Teresa, son ellas las que ahora se entremezclan y confunden. Conceptos como, Espíritu, Raza, Genio, adquieren distintos matices: La musa maragalliana representaría el Volkgeist, el espíritu del pueblo de las tierras germánicas. Observamos como Barrés se distancia del concepto nacional germánico, emplea el término *Raza* que ahora simboliza Bérénice y, que más tarde, lo retomará un joven Eugeni d'Ors, dándole otro cariz, insuflándole optimismo al romanticismo; desmitificando así el determinismo y pesimismo maragalliano y barresiano. A diferencia de

sus precedentes, Teresa, nos aporta serenidad y confianza en el futuro de la raza. «Vindrà, vindrà el jorn quan el Mediterrani, mar nostre, veurà néixer de les escumes les noves idees, com nasqué Cypris, i la ment dels homes s'ajustarà als ritmes de les onades i les seves lleis seran escrites damunt l'esquena dels dofins, resplendent a la llum del sol»¹⁷.

El determinismo, d'Ors también lo recoge pues, la *Ben Plantada* es: «tan obedient a l'oculta tradició, antiga i noble de la seva Raça, (que) tindria una cultura encara que no sabés llegir»¹⁸. Pero Teresa, según Joan Ramón Resina, no repite unos rasgos ancestrales codificados en la idea biológica de la raza, rasgos que al reproducir-se en su pureza anularían el tiempo y la historia. Tampoco, el escritor *noucentista* recurre a una cultura prenORMATIVA que la identifica con los elementos irracionales glorificados por Barres: con la tierra y la sangre como reducto último de la raza. Y es que según d'Ors, la *carne de Teresa* recibe sus cualidades estimables, el *seny* y la ironía, de una acción regenerativa que, iniciándose en el pasado, se inspira en el porvenir.

La *Ben Plantada* es, tal y como dirá Laia Martín¹⁹, la personificación de la cultura, factor racional y de orden integrada en la naturaleza, que sigue el ritmo de ésta y por el contrario, al estar bien sujeta a la *roca dura*, le impone su ritmo. De ese modo la *Ben Plantada* representa los ideales humanistas. Porque ella es dominio de la materia ya que percibe la naturaleza como un desafío y la dota con su voluntad. Teresa representa la oposición a los ideales románticos que se dejan seducir por la salvaje naturaleza. Las mujeres románticas serán pues espontaneidad mientras que Teresa encarnará el ritmo.

Es el ritmo, el *Mesón* griego, elegancia que se convierte en gesto. Movimientos que en Teresa adquieren la más perfecta belleza y armonía. Su manera de andar y moverse y hablar, -todo responde a un canon-. Teresa, con su manera de ser y de vivir lo calma y aquieta todo, y es que, tan solo con su presencia devuelve el diálogo inteligente que acerca y aserena a las gentes haciéndolas confraternizar. Ella nos da una lección de *catalanidad eterna*, de *tradició*, de *patriotisme mediterrani* y d'*esperit clàssic*.

Porque si Teresa encarna los valores eternos del pueblo catalán, ella no representa, una filosofía o una estética nacionales como lo hacen las mujeres de Maragall y Barrès. Para d'Ors lo nacional se supedita a un patriotismo universal, esto es Imperialista.

En consecuencia, frente al catalanismo cosmopolita promovido por el modernismo de Maragall, d'Ors propone un Imperialismo mediterráneo, -aquél que reclamaban desde la Escuela Romana-, un Imperialismo cultural, no impuesto por la fuerza- tal y como en algunos momentos llegó a pregonar Barrès²⁰-, al que los pueblos nobles y humildes como el catalán sabrán subordinarse siguiendo el ejemplo de la *Ben Plantada*.

Vemos como d'Ors intenta establecer un concepto de identidad nacional alejado del que hasta ahora nos habían ofrecido Maragall y Barrès, los cuales lo entendían como espíritu nacional más supeditado a las fronteras geográficas y políticas. Por el

contrario, Eugeni d'Ors, piensa la nación como el ideal en el que se permite que culturas disímiles se fusionen sin que sus diferencias obstaculicen una unión deseada, por tanto Xènius demanda que se «reconceptualice la imagen del cuerpo nacional (el espacio) para alinearla con la historia (tiempo) de Europa»²¹.

Esa es la manera como d'Ors construye un discurso que, arrancando de la cultura popular, de las costumbres y de la tradición, consigue codificar todo un sistema de valores que, mezclados con aportaciones nacionales y foráneas, otorga al pueblo catalán las pautas por las que asumir este nuevo orden donde el patriotismo se basaba en el redescubrimiento del deber de la acción ciudadana.

Por consiguiente, toda persona que se precie de *civilizada*, de *noucentista*, deberá formar parte de la gran ciudad. Una ciudad viva como Barcelona, que construye l'*Eixample*, una ciudad pujante, activa, dinámica, con un sinfín de *culturas* y *subculturas*: de clase, de género, de edad. En esta ciudad, en esta Cataluña de orden y anarquismo, donde se empezaba a coincidir, desde las elites, en el sueño de una *unidad cultural*.

Parece ser que la ilusión de Eugeni d'Ors se estaba materializando. Él, que como ideólogo, como actor social, construía definiciones objetivas de la identidad colectiva, pero también, y desde la subjetividad, creaba nuevos símbolos y mitos. De esa forma, sus percepciones -objetivas y subjetivas- y sus elecciones determinaron un sistema de sentido que, -y sin poder extenderse en las múltiples causas, empezó a imponerse, revelándose como un elemento objetivo y exterior, porque «Una primera generación puede elegir un emblema (dimensión subjetiva de la identidad) que se presentará a las generaciones siguientes como un elemento de identidad objetivo, haciendo creer que es antiguo, histórico, incluso eterno»²².

Observando la identidad colectiva propuesta por d'Ors, Barrés y Maragall, vemos como ésta presenta sus fundamentos como algo objetivo. El individuo hereda los elementos que definen su identidad colectiva. En última instancia, se pertenece a una determinada identidad sin saberlo. Lo que confiere identidad es la tierra y no únicamente la lengua. La identidad de un grupo se presenta de esta forma como algo *natural* y *objetivo*, «la única alternativa que tienen sus miembros es endosar una identidad que se les confiere objetivamente, es decir de forma autoritaria»²³.

Es pues una identidad dura que en la ideología de d'Ors se impone una clasificación simple de las personas y de los grupos, adoptando un único criterio para definir el *Yo* y el *Nosotros* y oponerlo al *Otro*. -Se es romántico o *noucentista*-. Es decir, se asigna una definición fija y se excluye la relatividad o la jerarquía de las identidades colectivas.

Tres son las líneas de acción del proyecto imperialista-noucentista: La exterior, que relacionamos con el imperialismo; una interior, de acción ciudadana y una tercera de orden espiritual. De esa manera y desde un discurso con pretensiones regeneracionistas que utilizará la literatura para incidir en la vida política se pretende llegar constituir una sociedad *nacional* moderna y sin tensiones. Cuántos más símbolos, mitos

y estereotipos eran redefinidos desde las élites intelectuales y políticas del *noucentisme*, más conciencia de su eficacia, como elemento neutralizador de contradicciones ideológicas, iban teniendo.

Desde su concepción, el individuo es asimilado por la colectividad por el bien de la patria. Se defiende así un particularismo que, en la época de nuestros protagonistas, había de compaginarse también con el individualismo requerido por la modernidad de una ciudadanía formada por individuos cada vez más libres y autónomos. Compaginar los dos conceptos, tal y como señalábamos líneas más arriba, se estructuró a partir de la configuración de esta dura y totalitaria identidad nacional colectiva. Es sencillo: reformulando la unidad cultural *como axiomática*. Ya no hay posible discusión. La identidad colectiva ya se sustenta por un pilar *fuerte y seguro* que debe robustecerse desde la cotidianidad, desde la acción ciudadana, empezando por el cultivo del yo. Como dice d'Ors: «Mentre, que cadascú cultivi el que hi ha d'angèlic dins d'ell, això és el ritme pur i la suprema unitat de la vida: allò que declarat vol dir: l'elegància»²⁴.

Por tanto la Reforma orsiana había de comenzar por el perfeccionamiento de las buenas costumbres, la forma de hablar y vestir como referentes de buena educación e inteligencia. Porque para el periodista-filósofo embellecer la lengua mientras se dialoga, se escribe es indispensable para una vida más bella y con sentido, además, el bien vestir es también aspiración universal hacia el buen Gusto, pues domina los instintos más bajos, como la comodidad, la avaricia y los sexuales.

Descubrimos que, con la ideologización de la identidad colectiva, la homogeneización cultural que nos propone Eugeni d'Ors y que empezó a poner en práctica la *Lliga Regionalista*, tiende a hacerse imperativa y totalitaria en el sentido que su objetivo es infiltrarse en todas las esferas de la vida social y, en particular lo que es visible. El cuerpo y la vestimenta constituyen objetivos ideales. Porque cualquier identidad colectiva no se contenta con decir *lo que uno es*, sino *lo que se debe hacer*. La identidad más dura de llevar es la que se debe proclamar todos los días, así es como se pretende organizar y uniformar la vida social de las personas, tanto publica como privada e íntima.

Podemos considerar que la Europa posmoderna ha tendido hacia una concepción de las identidades nacionales de forma selectiva: la que indica a las personas lo que son y lo que deben hacer en determinadas ocasiones y en sectores limitados de la vida social: traje tradicional, comida típica, actos religiosos, etc. La identidad selectiva otorga así una mayor libertad a los individuos para hacer visibles sus distintas demandas identitarias.

Pero en el universo orsiano esta concepción representa el caos, la anarquía. Quizá por esa razón, nunca cesó en el empeño de divulgar el mensaje de su *Ben Plantada*. Xènius a través de Teresa, elabora una doctrina de la catalanidad pero también una de la feminidad. Un rol heteroasignado es el que debía cumplir la mujer de principios del siglo veinte que, cada vez más, accedía a la instrucción superior para una contri-

bución social, no sólo aportando nuevos vástagos educados en las antiguas tradiciones, sino elaborando ellas mismas conocimiento, cultura superior y no *ancestral*.

Evidentemente d'Ors apoyó la instrucción femenina. Era necesario que la mujer recibiera educación fuera del ámbito doméstico, ella también debía institucionalizarse. Porque la mujer, al igual que la patria, necesita de cimientos, de los ritmos eternos; de instituciones para recibir las enseñanzas que le permitirán ser una buena madre y esposa.

Mujer que, en el imaginario de la época, y rompiendo viejos tabúes, ahora provoca admiración pues era *capaz* de mantener interesantes conversaciones con los hombres y de no aburrir a su marido. Esa nueva mujer burguesa, era ilustrada y, para el hombre, un remedio a sus tensiones diarias. Las mujeres tal y como sugerirá Maurice Barrès «endulzan nuestra aspereza desazonada, nuestro individualismo excesivo; nos devuelven a la Raza»²⁵.

Conocemos un poco más a Xènius. Sabemos que para que él bautizara a un hombre o una mujer como *noucentista*, ésta debía haber tomado conciencia de que todos los aspectos más elevados y más alejados de la actividad cotidiana, como la Filosofía, la Ciencia y el Arte, deben estar presentes en la vida de cada día y en cada momento. En ese contexto, la mujer orsiana será la abanderada del buen gusto, de la belleza o elegancia que fomenta la sociabilidad, será la transmisora-productora de vida y valores. Ella, conciente de ese poder, transforma, crea a partir del caos, ordena según el imperio de la voluntad.

Pero esta voluntad tocará con un techo de cristal, porque cuando la mujer *real* aunaba el empeño suficiente para progresar en la adquisición de conocimientos, de continuar formándose y ejercer una profesión liberal, se encontraba en aquella época, con prejuicios sociales que dificultaban seriamente la realización de sus sueños. La mujer transitaba entre los dos universos, el público y el privado, pero definitivamente debía asentarse en uno solo: el hogar, y no la universidad o los bufetes de abogados. Las mujeres, imitando a Teresa, deben pues prestar obediencia a su sentido último, así es como cada individualidad, cada mujer, debe cumplir su propia misión que es la restauración de la Raza. De hecho, el proyecto solo tomaría forma si, como Teresa, gran parte de las mujeres jóvenes catalanas tienen un prometido y están deseando tener descendencia.

Más son los aspectos de la vida de la mujer que Ors delimita según su criterio, entendido universal. Xènius nos relata como duerme Teresa, la manera como habla catalán, también sabemos como come; Teresa representa el decoro, la elegancia en su manera de vestir, siempre de blanco: «Folgança i escuma, al revés, no solament s'adiuen amb el cos normal de les nostres beutats típiques, més s'adirién àdhuc amb el cos immortal de les estàtues clàssiques dels Museus. Estic segur que el blanc arranjament que anit lluí la Ben Plantada, escauria tant com a ella a la Venus de Milo»²⁶. Incluso es comparada con una mula por «La mateixa, profunda, tranquil·la, noble obediència en tots dos»²⁷.

La *Ben Plantada* representa una identidad dura que adquiere tintes totalitarios más cargantes y más difíciles de llevar aún para la mujer de principios de siglo que para el hombre. Y es que la doble moral de la época todavía deja a las mujeres en una continua inferioridad de condiciones. Un hecho que se arrastra pues, en el siglo XXI manejamos muchos de los estereotipos y prejuicios que continúan delimitando, sesgando la acción pública, social e, incluso, el pensamiento íntimo de las mujeres.

Lo cierto es que d'Ors, en algunos aspectos se convirtió en su propio personaje. Él también fue Teresa como ya destacábamos al principio de este escrito, pues se autoimpuso estrictas y definidas directrices éticas y estéticas. Él es y crea una identidad dura individual y colectiva.

Eugeni no se contradice, no se mutila. Defendió Cataluña, la lengua autóctona, luchó por hacer de su patria una potencia humanista mundial. Pero ciertas circunstancias, ironías del destino, propiciaron el abandono de su tierra natal y su asentamiento en Madrid. Corrían los años veinte y desde entonces Xènius no volvió a publicar en catalán, se afilió a la Falange y durante la dictadura franquista ocupó distintos cargos en la administración.

Estos aspectos de su vida nos pueden parecer una contradicción que se disipa en el instante que entendemos el concepto de identidad dura y su idea de imperialismo donde no existe ningún conflicto de lealtad. La patria es Roma, -ni Madrid ni Barcelona- la obra imperialista neoclásica quizá, con Franco, se puede llevar a cabo y expandirse por las tierras del Mediterráneo.

Quizá d'Ors no se haya mutilado en lo que se refiere a sus aspiraciones políticas, pero lo que sí pensamos que se hizo fue -y según sus palabras- alguna que otra *operación de cirugía estética* la concepción simbólica de su tierra natal Cataluña. Él nos lo hizo saber a propósito de una mujer, no era Teresa, era la Comadre de Cadaqués y se llamaba Lídia.

Lídia no fue una invención del autor, fue una mujer real que, en su locura, se convirtió en símbolo porque d'Ors y Salvador Dalí elevaron su anécdota a categoría. En el pequeño pueblo pescador de la Costa Brava, la comerciante de pescado, intentó dar un sentido a su vida creándose un imaginario donde ella era el reflejo arquetípico de la *Ben Plantada*. Muchas son las presiones sociales que tuvo que aguantar esa mujer que llegó a la paranoia seguramente también, por los estrictos cánones que monopolizaban el ser, el estar y el sentir de las mujeres de la época.

En este relato autobiográfico, *La verdadera historia de Lídia de Cadaqués*, publicado después de su muerte (1954), es donde Eugeni se confiesa y, hablando de su obra la *Ben Plantada*, sugiere que tal vez escribió un libro demasiado *puro*.

Porque d'Ors había construido una mitología que tenía un signo positivo y otro negativo. Y Lídia, contrafigura de la *Ben Plantada*, será necesaria para completar el símbolo de la tierra materna. Con Lídia de Cadaqués, Eugeni nos ofrecía la garantía que Cataluña quedaba perfecta. Con el mundo apolíneo y dionisiaco en bella armonía.

«Així, allò que en la Teresa dibuixà una ascensió fins al cel de Roma a més amunt dels xiprers de Tívoli, fins a tornar-se estrella, en la Lídia és un descens, un descens a través de la gleba pàtria, per camí de pujols nus i gorgues angoixants, fins a les cavernes subterrànies ; fins als antres tel·lúrics, on habiten, impassibles, les Idees-Mares. Els àngels reben, cantant, la Ben Plantada, mentre que els Gnoms reben, forjant, la Comare. Tot val com a eternitat»²⁸.

Nos encontramos con un Eugeni ya mayor que, después de muchos años de ausencia, por fin, se instaló en Vilanova i la Geltrú, de nuevo cerca del mar. Una vuelta a las raíces; un intento de reconciliarse con el pueblo catalán que no le había perdonado. Allí, oliendo la brisa marina, pasó sus últimos días.

Pero ahora, Eugeni descansa en otro lugar, en tierras de vino y Cava, alejado del litoral. Xènius yace en la tierra originaria de la familia materna: Vilafranca del Penedès. Pues como dijo Goethe y recogió el propio d'Ors: «Tot el que s'esdevé és un símbol»²⁹.

Notas

¹ D'ORS, E. *La Ben Plantada*. Barcelona, Edicions 62. (1980).

² PRAT, J. «El nacionalismo catalán a través de los demarcadores de la identificación simbólica» Madrid. *Revista de Antropología Social*, nº 0, (1991) pp.231-239.

³ Encontramos antecedentes mediterráneos en la *Renaixença*, el descubrimiento en la Junta de Comercio de Barcelona, de la figura de Antoni de Capmany y sus «*Memorias históricas sobre la marina, comercio y artes de la antigua ciudad de Barcelona (1779-1792)*».

⁴ VALLCORBA, J. *Noucentisme, Mediterraneisme i Clacissisme. Apunts per a la història d'una estètica*. Barcelona, Quaderns crema. (1994).

⁵ D'ORS, E. *Glosari*. Barcelona, Edicions 62. (1982).

⁶ JARDÍ, E. *Eugeni d'Ors: vida i obra*. Barcelona, Aymà (1967).

⁷ DUPLÁA, C. «La Ben Plantada o el ideal femenino del Noucentisme», *Revista de Occidente* 97, (1989) pp. 79-92.

⁸ D'ORS, E. *La Ben Plantada*. Barcelona, Edicions 62. (1980).

⁹ Ibidem.

¹⁰ FULLAT, O. *L'home que treballa i que juga*. Vic, Eumo (1988).

¹¹ D'ORS, E. *La Ben Plantada*. Barcelona, Edicions 62. (1980).

¹² MARAGALL, J. *El compte Arnau*. Barcelona, Edicions 62. (1974).

¹³ D'ORS, E. *La Ben Plantada*. Barcelona, Edicions 62. (1980).

¹⁴ D'ORS, E. *La Ben Plantada*. Barcelona, Edicions 62. (1980) pp.38.

¹⁵ BARRÈS, M. *Le Jardin de Bérénice*. (1901) en [www. Gutenberg.com](http://www.Gutenberg.com).

¹⁶ Ibid.

¹⁷ D'ORS, E. *La Ben Plantada*. Barcelona, Edicions 62. (1980).

¹⁸ Ibid.

¹⁹ MARTÍN, L. *Aproximació a la imatge literària de la dona al Noucentisme català*. Barcelona, Fundació Salvador Vives Casajuana: Rafael Dalmau. (1984).

²⁰ Una cita de le jardín de Bérénice a modo de ejemplo «Y nuestra misión, jóvenes, es volver a la tierra abandonada, reconstruir el ideal francés... No hará falta más que un poco de sangre y un poco de grandeza en el alma».

²¹ RESINA, JR «Las Glosas de la Ben Plantada», a Ardavín, C., Merino, E., Pla, X. *Oceanografía de Xènius. Estudios críticos en torno a Eugeni d'Ors*. Zaragoza, Edition Reichenberger-Kassel. (2006).

²² RACHIK, H. «Identidad dura e identidad blanda» *Revista CIDOB d'Afers internacionals*, núm 73-74, (2004) pp. 9-20.

²³ Ibidem.

²⁴ D'ORS, E. *La Ben Plantada*. Barcelona, Edicions 62. (1980).

²⁵ BILBENY, N. *Eugeni d'Ors i la ideología del Noucentisme*. Barcelona, La Magrana (1988).

²⁶ D'ORS, E. *La Ben Plantada*. Barcelona, Edicions 62. (1980).

²⁷ Ibid.

²⁸ D'ORS, E. *La veritable història de Lúdia de Cadaqués*. Barcelona, Proa. (2002).

²⁹ Íbidem

LA ENSEÑANZA COMERCIAL Y LOS HERMANOS DE LA SALLE. EL COLEGIO DE SAN BERNARDO DE SAN SEBASTIAN (1905-1928)

Paulí Dávila Balsera

E-mail: pauli.davila@ehu.es

Luis M^a Naya Garmendia

E-mail: luisma.naya@ehu.es

Joxe Garmendia Larrañaga

E-mail: joxe.garmendia@ehu.es

(Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea)

El Colegio de San Bernardo de San Sebastián

Las leyes anticongregacionistas de Combes tuvieron como consecuencia el cierre de gran cantidad de centros de los Hermanos de las Escuelas Cristianas en Francia, entre ellos el que va a ser objeto de este trabajo: El Pensionnat Saint-Bernard¹. Aunque un decreto de 8 de julio de 1905 ordenaba su cierre para primeros de septiembre siguiente, lo cierto es que para esa fecha la congregación ya tenía todo previsto para su traslado a Donostia. Así, el 14 de mayo de 1904, la Congregación adquiere «Villa Dolores», situada en Ategorrieta, en un nuevo espacio de distinción que se estaba construyendo en San Sebastián. La constitución de la Comunidad se llevó a cabo el 7 de octubre de 1905 bajo la dirección del Hermano Zebdin-Leon y se organiza con 27 Hermanos, además del Director, dos subdirectores y el Prefecto de disciplina. En octubre de 1905 llega el primer alumno francés (Miguel D'Arcangues), a quien trae su padre, que era Consejero General de Ustaritz. La apertura del centro se produce el 9 de octubre. Casi todos los alumnos fueron acompañados por sus padres, quienes hicieron saber la excelente impresión que les causaba el Colegio, a la vista del lugar, de las construcciones y, sobre todo, del patio. El primer año la matrícula ascendió a 69 pensionistas, de los cuales 49 eran franceses, que inauguraron el refectorio de forma muy animada, con luz eléctrica. Mientras los alumnos están bien instalados en cuatro dormitorios (bajo las siguientes denominaciones: San Juan Bautista de La Salle, San Ignacio, San José y San Sebastián), los Hermanos deben contentarse con una litera más bien justa durante quince días².

La inauguración del colegio, a pesar de sus comienzos en octubre de 1905, tendrá que esperar hasta el 15 de mayo de 1906, festividad de San Juan Bautista de La Salle. Los actos religiosos los presidió el reverendo Obispo de Bayona, Monseñor Gieure. Asimismo se procedió a la inauguración de la Capilla y a la celebración de la fiesta patronal. En las ceremonias religiosas de mañana y tarde celebradas en la Capilla, el Obispo estuvo acompañado de muchos invitados. El eco obtenido por esta inauguración quedó reflejado en la prensa, pues tanto «Le Courier de Bayonne», «El Correo de Guipúzcoa» o «El Pueblo Vasco» relataron los acontecimientos de estas jornadas³.

Desde un punto de vista interno este centro es percibido como la continuación del Pensionnat de Bayona, como lo demuestra el hecho de la celebración de las bodas de oro del mismo, que se llevó a cabo en junio de 1906, a las que asistieron numerosas autoridades francesas y españolas; además de la asociación de antiguos alumnos, que celebró su undécima Asamblea General. Algunas frases pronunciadas en los discursos revelaron los sentimientos que manifestaban los alumnos, los antiguos alumnos y sus profesores: «Fueron numerosos los antiguos alumnos de Bayona que tomaron aquella mañana el camino... del exilio»; «Ciertamente, sentimos hondamente el dolor de haber perdido el Pt. St. Bernard de Bayona, pero nuestra tristeza se aligera pensando que encontramos aquí, a nuestros mismos maestros, la misma devoción, los mismos alumnos animados por el mismo espíritu», según las palabras pronunciadas por el Doctor Ribeton, presidente de los antiguos alumnos⁴.

El aumento de la matrícula que se registró en estos primeros años, conllevó la construcción de nuevos edificios que permitieron ampliar las clases hasta entonces existentes y dar cabida a más alumnos. Además de los procedentes del St.-Bernard y de los españoles, se incorporaron otros alumnos procedentes de otro internado francés clausurado, el de Hasparren. De momento el centro «era total y exclusivamente francés, como el de Les, como el de Figueras: pero se fue haciendo más español que los otros»⁵. Tenemos que recordar que estos tres centros figuraban bajo la denominación de «colegio hispano-francés». El Colegio, con las obras realizadas, ganó en amplitud y elegancia. Un gran patio cubierto y nuevos comedores fueron inaugurados el día de la Fiesta de Todos los Santos de 1910 y un nuevo edificio donde, en diciembre de 1910, se instalaron las salas de dibujo; en 1911, otro dormitorio y, más tarde, en 1913 una soberbia sala y un «Banco Comercial», la primera instalación de este género en España⁶.

Durante todo este periodo, el efectivo escolar iba creciendo. Solamente al inicio de 1910 marca una ligera caída, que se explica por la inquietud de las familias como consecuencia de las discusiones políticas y religiosas que se desarrollaban en el Parlamento español, alrededor de la Ley del Candado, que restringía la entrada de institutos religiosos dedicados a la enseñanza. Había años en los que el alumnado estaba compuesto por alumnos de 12 nacionalidades diferentes, numerosos jóvenes provenían de México, Argentina, Uruguay, Cuba y Colombia, además de otros de diversas provincias españolas. Este éxito en la matrícula y el prestigio de los Hermanos en la capital donostiarra, donde también existían otros centros dedicados a la formación

de las élites urbanas, como los marianistas, venía garantizado por su oferta escolar, pues como señala Gallego, hacia 1913, «el Colegio San Bernardo entraba en agujas hacía su vía definitiva: simultanear el bachillerato francés con el español, y absorber el grueso del alumnado gracias a la enseñanza comercial doble, esto es, libre y oficial. El empujón que consagró la preponderancia de lo comercial fue la creación de la Academia Comercial con su «Escritorio». Se trata de una creación de Orestus Arcadius, canadiense, llegado a San Sebastián en 1912»⁷, y sobre cuyas aportaciones pedagógicas en el ámbito de la formación profesional nos referiremos más adelante.

En 1922 se produjeron dos acontecimientos relevantes. Por una parte, las bodas de plata de la Asociación de Antiguos Alumnos y, por otra, la visita del Embajador francés. Por lo que respecta a las bodas de plata, el secretario de la Asociación evocó esos 25 años y dio lectura a los telegramas recibidos; señalando un detalle curioso sobre el uso del uniforme: «Recordamos telegramas entusiastas que recibíamos otrora de nuestros antiguos camaradas residentes en México: cada año en la misma fecha elegida por nosotros, se reunían en Asamblea General; pero lo que Vds. posiblemente ignoran, y que es verdaderamente conmovedor, es que asistían vestidos del antiguo uniforme de Saint-Bernard, uniforme que habían hecho confeccionar para esta circunstancia, ya que, como Vds. pueden pensar, el primitivo ya no se correspondía con las medidas actuales»⁸.

La visita del embajador de Francia al Colegio debemos interpretarla como un cambio en la actitud del gobierno francés hacia el retorno de las congregaciones religiosas, de manera que a partir de esas fechas ya comienza a apreciarse una apertura a la reincorporación de los colegios hasta entonces expulsados. Esta visita significó un privilegio para el centro, y el reconocimiento de su procedencia francesa. El 13 de octubre de 1922 llegó al centro el Sr. Embajador acompañado por otras autoridades civiles y militares que fueron recibidos por los Hermanos Alban y Antonin, director y subdirector, y por el Sr. Sibade capellán. En este recibimiento, un joven alumno, dirigiéndose al ilustre visitante dijo: «Francia está aquí en Vd. y a través de Vd., Excelencia... Está aquí a través del ardiente patriotismo de nuestros maestros;... está aquí a través del genio claro, práctico y generoso de un gran hombre y de un gran santo de Francia J. B. de La Salle... Francia está aquí; actúa por el bien en esta noble tierra de España»⁹. El Sr. Embajador agradeció a los alumnos sus palabras y se declaró conmovido por la recepción y satisfecho por el homenaje rendido a Francia por una bella juventud franco-española a la que saluda y felicita por su paso firme.

Durante estos años, a la vista de los informes de visita, se detectan algunos problemas tanto el orden académico como en el económico. En 1920, la existencia de tres tipos de estudios parece que ocasionaba más de un problema, pues el Bachillerato, el Baccalauréat y el Comercio, eran fuente de tensiones y de divergencias. Aunque, en general, el centro gozaba de un enorme prestigio.

Pero esta buena marcha del colegio, a pesar de los problemas económicos, se verá enturbiada, a partir de 1927 por otras cuestiones relacionadas con las «ideas de

nacionalidad», que estaban «muy ancladas en las almas». Es decir, el traslado del Centro a Bayona, consecuencia del acuerdo adoptado el año anterior, parece que fue una fuente de conflicto entre los Hermanos de nacionalidad francesa y los de ciudadanía española. San Bernardo no fue el único que retornó, pues una vez autorizados los Hermanos a volver a Francia, los centros dependientes de los distritos franceses tenían la ocasión de optar por este traslado. Sin embargo, y a pesar de lo legítimo que suponía esta opción, lo cierto es que fue motivo de fricción entre los Hermanos. Como señala Gallego, «toda la documentación habla de fuertes tensiones en la capital donostiarra en las que intervenían por igual el chauvinismo de los franceses, la juventud española que quería quedarse sola, e incluso el clero de la ciudad. De hecho, el internado de St. Bernard constituyó problema especial. Era una casa francesa que debía volver a Francia; hasta aquí todos estaban de acuerdo. Pero los españoles entendían que el colegio, españolizado, seguiría en sus manos; mientras que los franceses necesitaban venderlo para pagar el que estaban construyendo en Bayona»¹⁰. Esta situación obligó a pedir la intervención del Obispo de Vitoria ante «la rebelión de los españoles». La creación del Distrito de Valladolid podría haber solucionado el problema, pero aunque se aceptaba el colegio, no había dinero con el que comprar el edificio, con lo cual éste fue vendido a los jesuitas, que lo convirtieron en el Colegio de San Ignacio, permaneciendo con esta denominación hasta la actualidad.

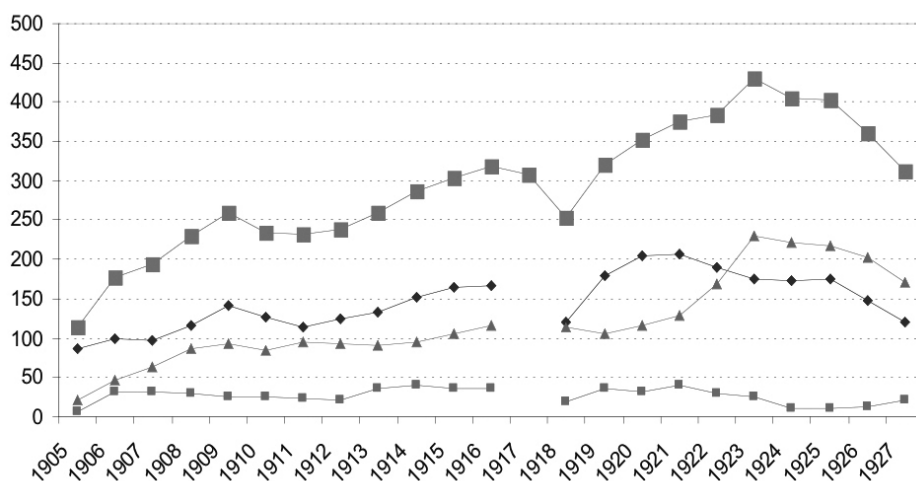
Evolución del alumnado, escuelas gratuitas y curriculum

No podemos comparar el Colegio de San Bernardo con el resto de centros existentes en esta época en Gipúzcoa, y ello por varias razones que resultan evidentes: las dimensiones del Colegio, que abarcaba un edificio nuevo propiedad de los Hermanos; las características del curriculum que impartía; los agentes que propiciaron su instauración, el tipo y cantidad de alumnos, el número de Hermanos implicados en la docencia, la existencia de escuelas gratuitas que de él dependían; además de una cierta aureola de prestigio propiciada por la fama de los Hermanos procedentes de Francia. El único elemento que podríamos destacar es su acomodación a las nuevas necesidades comerciales que se abrían en San Sebastián, característica que comparte con el resto de creaciones llevadas a cabo por los Hermanos. No obstante, estas evidencias no deben ensombrecer el significado que tuvo en una ciudad cuya oferta escolar estaba suficientemente atendida, además de significar un modelo para el resto de centros que se crearon durante este periodo en la Provincia.

Ya hemos hecho notar que el primer contingente de alumnos procedía del Pensionnat de Bayona y también del de Hasparren, a ellos irán uniéndose paulatinamente alumnos tanto donostiarras, como de la Provincia e incluso de otras partes del Estado español y del extranjero. En general se trataba de hijos de exalumnos que conocían la calidad educativa de los Hermanos y que querían continuar con esa tradición. El hecho de ser internado propiciaba una relación educativa mucho más estrecha y acorde con las pretensiones del propio centro y de los padres que depositaban su confianza en los Hermanos. Esta situación sin duda favorecía asimismo una mayor

dedicación a la tarea educativa y a otra serie de relaciones escolares y sociales más allá del propio aprendizaje en el aula. A lo largo de todos los años que duró el centro, permanece un número casi constante de alumnos internos, comparable al de alumnos externos de pago, siendo menor el número de alumnos semipensionados, como puede verse en el siguiente gráfico.

San Bernardo. Alumnos (1905-1927)



Un centro de estas características demandaba unas condiciones óptimas para su mantenimiento y también una enorme cantidad de personal. En este sentido, está claro que la Comunidad de este centro cumplía con este objetivo, e incluso superaba con mucho esas necesidades, ya que para muchos Hermanos este centro también cumplía la función de acogida de los Hermanos expatriados en 1904. Los años en los que mayor es el número de alumnos corresponde a la última etapa, después de la Primera Guerra Mundial, y que coincide con un periodo de consolidación y mayor prestigio, apreciándose un descenso en el número de alumnos internos y un aumento de los alumnos externos de pago, mientras que permanece constante el número de alumnos semi-pensionados.

No hemos tenido acceso a las fichas personales del alumnado o a otro tipo de documentación que nos posibilitase adelantar alguna conclusión sobre la procedencia social o geográfica del alumnado con mayor precisión, como por ejemplo ocurre con el centro de Los Ángeles, también de San Sebastián. A pesar de ello, y a la vista de las características del centro, nos atrevemos a afirmar que, si tenemos en cuenta la oferta escolar, el carácter de colegio de pago y el hecho de que se trate de un Internado, el tipo de alumnado no pertenecía precisamente a las clases populares. El bachillerato en aquellos años era una oferta escolar dirigida a las clases medias y ur-

banas, cuyo objetivo, en la mayoría de los casos, era el acceso a la Universidad, e incluso de mera distinción para un tipo de alumno que, posiblemente, no requería de ese tipo de formación para el ejercicio de una profesión. En cambio la oferta de los estudios de comercio sí que podía favorecer ese tipo de acceso al mundo laboral. No obstante, tendríamos que plantear alguna duda sobre si, efectivamente, este tipo de estudios acogía a una población escolar que precisara de los mismos, como acceso a una profesión en el mundo laboral del comercio. En este sentido, nos inclinamos a pensar que los alumnos asistentes a estos estudios pertenecían a las mismas clases sociales que los del bachillerato y que su objetivo sería más el de hacerse cargo de los negocios familiares, que el de trabajar en una empresa comercial: «Este centro atrae de distintas provincias de España a los hijos de directores de empresas de comercio que serán en el futuro sus directores»¹¹. No en vano este colegio era conocido como «el aristocrático Colegio de San Bernardo»¹².

Para corroborar cuanto afirmamos, sólo hay que tener en cuenta que durante esta época existía en San Sebastián la famosa Escuela de Artes y Oficios, cuyo prestigio también era reconocido sobre todo en el ámbito de la formación profesional en diversas ramas, de las cuales la que recogía mayor número de alumnos era la comercial¹³. Asimismo, la Escuela de los Ángeles de la Parte Vieja donostiarra, a cargo también de los Hermanos, tenía este tipo de oferta escolar de gran reconocimiento público y de fuerte demanda por parte de las empresas comerciales y los bancos. Por lo tanto, estas dos escuelas sí que recogían un tipo de alumnado procedente de las clases populares y de zonas urbanas. Sin embargo, no podemos comparar las innovaciones en la enseñanza del comercio que se introdujeron en el Colegio de San Bernardo, como veremos más adelante, con la formación que se recibía en estas dos escuelas mencionadas.

Escuelas gratuitas: Los Ángeles, San Ignacio y San Luis

De acuerdo con la tradición establecida en el St-Bernard de Bayona, una de las primeras preocupaciones de los Hermanos al establecerse en San Sebastián fue la de encontrar alguna escuela a la que poder asistir de manera gratuita. Para ello la Comunidad de San Bernardo ofreció generosamente dos Hermanos al Sr. Cura de la parroquia de San Vicente que quería abrir una escuela. El 5 de junio de 1906 se hicieron cargo de la dirección del Colegio de los Ángeles, que se convierte así en un «barrio» del San Bernardo. Pero esta escuela no era totalmente gratuita para todos los alumnos, con lo cual el objetivo del San Bernardo no se alcanzaba plenamente. Por lo tanto, se decidió la apertura, en el recinto del propio colegio, de la escuela gratuita de San Ignacio, para la cual contaban también con que el Colegio de Los Angeles disponía, a partir de 1911, con una Comunidad de Hermanos independiente de San Bernardo.

Del colegio de San Ignacio poco podemos decir, ya que la documentación es escasa, lo único que sabemos es que durante los años en que estuvo abierto se mantuvo con dos clases hasta 1913 y hasta 1916 sólo con una. Parece ser que este centro «anejo», adosado al edificio principal, continuó hasta 1920. A partir de 1913, supo-

nemos que debido a las ampliaciones que se estaban produciendo en el Colegio y también al hecho de encontrar otra ubicación para la escuela gratuita en el barrio de Herrera, el San Bernardo veía cubierto sus objetivos de mantener una escuela gratuita, como así fue durante todo el periodo en que estuvo presente en San Sebastián.

La creación de la escuela gratuita de Herrera fue consecuencia de un desgraciado accidente de tráfico y a la labor benefactora de la familia Zappino, que desde 1906 se interesó porque los Hermanos se hiciesen cargo de una escuela. Este deseo sólo se materializará a partir de 1913, fecha en la que dos Hermanos, al igual que ocurrió con la escuela de los Ángeles, se trasladaban diariamente al barrio de Herrera para hacerse cargo de la enseñanza. En esta situación permanecerán hasta que en 1928, con la marcha de los Hermanos encargados del Colegio San Bernardo, se cree una comunidad independiente en el Colegio de San Luis, pues era esta su denominación, y se inicie una nueva andadura de este colegio.

Estos tres centros destacaron por las enseñanzas profesionales que impartían orientadas a la formación comercial.

La Enseñanza Comercial

El prestigio alcanzado por el Colegio San Bernardo se debía, sin duda, a la fama lograda por la calidad de sus estudios en el ámbito de la enseñanza comercial y a la oferta de los estudios de secundaria en francés y en castellano, y también de tecnología, que se instauran desde la creación del centro. Desde sus comienzos, todos los años un cierto número de alumnos franceses se presentaban a las pruebas de Bachillerato. Por lo que respecta a los estudios de bachillerato español, y respondiendo a la demanda de las familias españolas, hubo que organizar el Bachillerato en todos los grados. Numerosos éxitos, y menciones «notables» y «sobresalientes» y «matrícula de honor» premiaban anualmente los esfuerzos de los alumnos y el valor profesional de los maestros. En las enseñanzas de comercio, que fue la iniciativa más original y más reseñable, desde el principio se adoptaron los programas oficiales españoles y se preparó el «perito mercantil» y el «profesorado mercantil»¹⁴. Las clases de dibujo lineal y de dibujo ornamental impartidas por profesores ya presentes en Bayona, se abren desde el primer curso. Un compositor apreciado, M. Zapirain, se encargará de las clases de piano, un músico de Irún impartirá las clases de violón, y un profesor de flauta será contratado para completar todas las enseñanzas que se impartían¹⁵.

Estos estudios alcanzarán toda su plenitud con la llegada desde Canadá del Hermano Orestus. La labor desarrollada por este profesor ya había sido puesta en práctica durante varios años en el Pensionnat de St. Bernard, donde la línea comercial adoptará una nueva organización, siguiendo el ejemplo de escuelas similares de Canadá. De esta forma se creo la denominada aula de comercio «La salle d'affaires». Esta innovación pionera en España produjo un gran entusiasmo entre los niños, y recibió elogios de personas notables tanto nacionales como extranjeras que visitaron el aula. Los resultados fueron tan importantes que los Hermanos del Internado de Maravillas

de Madrid¹⁶, el Bonanova o el Condal de Barcelona y el Santiago Apóstol de Bilbao adoptaron este método en sus propios centros. Cuando el Hermano Orestus regresó a Quebec en 1924 creará estos estudios en la Academia de los Hermanos, convirtiéndose más tarde en la Facultad Comercial de la Universidad Laval de Québec. El H. Orestes planteó además acertados programas de orientación para la creación y dirección de empresas¹⁷.

Una explicación de este método podemos encontrarlo en el Boletín del Instituto de 1956¹⁸, con motivo de la celebración del centenario del centro de Bayona y que transcribe la obra de Lissarrague: «Al principio de cada ejercicio repartido en un mes al menos, cada alumno recibía un cierto capital representado por billetes de banco ficticios, monedas de aluminio, efectos de comercio, cheques y demás. Debía valerse de este capital para operaciones comerciales siguiendo un esquema riguroso que le era proporcionado pero que le dejaba, por otra parte, gran iniciativa; debía mantener sus libros comerciales al día, como el Diario o el Mayor, las mercancías eran representadas por pequeños cartones de color que llevaban escritos los siguientes rótulos: Café Porto Rico, Té de Ceilán, etc. (...) Entre los estudiantes, la mayoría tomaba los papeles de comerciantes, otros hacían el papel de Banco, Compañías de Seguros, Agencias, etc. Los pedidos realizados por los comerciantes eran dirigidos a los mayoristas, que las expedían, cumpliendo todas las formalidades requeridas, por ferrocarril o barco. El barco era real, dirigido por un ingenioso mecanismo y realizaba un trayecto de ida y vuelta entre dos puertos figurados situados en los extremos del aula, uno de los cuales representaba San Sebastián y el otro Quebec. El ferrocarril también circulaba sobre una vía férrea en miniatura. Había veces que el Director de los Negocios provocaba intencionadamente un accidente al tren o al barco, declarando que todas las mercancías se perdían. Entonces los seguros entraban en acción y aquellos que no habían renovado a tiempo su contrato, eran víctimas de su propia negligencia».

Es conveniente señalar que en «la salle d'affaires» los días eran de media hora o de una hora, de manera que el calendario iba a paso rápido. Se podría pensar que este era un juego pueril, pero no, era un entrenamiento serio y que suscitaba un apasionado interés. Otra versión del funcionamiento de estos estudios fue la creación del denominado «Banco de San Bernardo», que tenía su propio papel impreso con el membrete del banco, monedas, cheques y otro material de oficina, su descripción la podemos encontrar en la biografía de uno de sus profesores desde 1918: «En el «Banco de San Bernardo», especie de Academia práctica de comercio, fundado por el ilustre canadiense Hermano Orestus, el Hermano Celso fue uno de los inmediatos continuadores de los Hermanos Luglien Joseph y Pelayo en la labor comercial. Este centro atrae de distintas provincias de España a los hijos de los directores de empresas de comercio que serán en el futuro sus sucesores. En este Salón comercial se practicaba toda clase de casos que ocurren en la vida comercial: Aduana, correos y telégrafos; sistema monetario; comercio de comestibles, tejidos, zapatos, con otros productos comerciales e industriales con su adecuado personal. Las mercancías figuraban en hojas de cartón. Hacían sus transacciones y cambios en la taquilla correspondiente

del Banco. En la cornisa sobre las taquillas circulaba un tren para el comercio interior, y sobre las ventanas, un barco para el comercio exterior (...) Sirvió en su día de gran realce y crédito extraordinario al Colegio y el diploma que otorgaba era de muchísima valía y de colocación segura en los organismos comerciales. Uno de los personajes que visitó este Banco Academia fue el Subsecretario de Instrucción Pública»¹⁹.

Para corroborar cuanto decimos respecto al prestigio de esta actividad de aprendizaje comercial, nos basta con leer la documentación y observar el material didáctico conservado en el Archivo del Distrito de Bilbao, sito en Loyola (San Sebastián)²⁰. La precisión y meticulosidad con la que se elaboraban los apuntes de clase, la preparación de la documentación necesaria para cualquier tipo de transacción comercial, los problemas que se planteaban a los alumnos, la genialidad con la que se resuelven problemas prácticos son de una envergadura que todavía llaman la atención. Con todo ello los alumnos no sólo podían llegar a dominar teóricamente las materias relacionadas con estas labores comerciales, sino que se les ponía en contacto con una práctica simulada de enorme importancia para el aprendizaje. Además se les facilitaba documentos tipo, problemas reales, modelos y operaciones de balances, secretaría mercantil u operaciones bancarias. Entre el material que utilizaban se encuentra documentos reales de bancos a fin de estudiarlos y entender el uso que de ellos debía hacerse. Lo mismo ocurre con las agencias de seguros o las compañías de transporte, correos, telégrafos y telecomunicaciones. Todavía puede leerse y estudiarse este material que comentamos, en el convencimiento de que se está adquiriendo un conocimiento cabal del funcionamiento de estas empresas en una época en la que este tipo de negocios estaban consiguiendo un despegue notable. Por lo tanto, no resulta nada extraño que la demanda de personas con este tipo de formación fuese creciendo y aumentando el prestigio que los Hermanos tenían en este ámbito de la formación profesional.

Otras actividades escolares

Entre las actividades de formación escolar figuraba la educación física, que en aquel entonces era un signo de modernidad y de innovación educativa. Como correlato de estas actividades se celebrarán las denominadas fiestas gimnásticas, de carácter anual. La primera de ellas tuvo lugar 15 de junio de 1911. La presidencia fue ocupada por el General Almarza, gobernador militar, vestido de elegante uniforme. Y entre sus acompañantes de élite cabía destacar al Sr. Coronel Rivas, comandante del cuerpo de ingenieros, el Sr. Marqués de Valdespina, presidente de la Diputación provincial, los senadores Sr. Picabea y Sr. Tejada, el Sr. Dupoy, decano de la colonia francesa, etc. lo cual dio mayor realce a esta celebración. Obsérvese la presencia de militares en esta celebración, pues no hay que olvidar que la implantación de la educación física en las escuelas, desde comienzos del siglo XX, se debía a la escasa preparación física con la que llegaban los mozos milites a su incorporación al ejército, con lo cual se pretendía conseguir cierta elasticidad corporal, que también favorecía la práctica del deporte.

Entre otras muchas actividades llevadas a cabo hay que destacar la celebración de innumerables conferencias dirigidas a los alumnos, sobre los más variados temas, entre los que destacan los de tipo económico. También en su extensión al exterior el Colegio de San Bernardo comienza también a viajar; así está presente en la primera exposición pedagógica de Madrid, inaugurada por su majestad el Rey Alfonso XIII. En esa exposición se presentó un trabajo notable – mapa en relieve de los alrededores de San Sebastián – que mereció que su Majestad se detuviera durante el rápido recorrido que realizó a través de las numerosas instalaciones. El Rey la observó muy atentamente, reconociendo los pequeños detalles. «¿Quién ha realizado este trabajo?» preguntó el monarca al Hermano director, que le dio algunas explicaciones: «Majestad, han sido dos Hermanos del Colegio San Bernardo de San Sebastián». Uno de los presentes se permitió mostrar al Rey el colegio, pero él le interrumpió diciendo: «Ya sé, se encuentra cerca de Jai-Alai». Finalmente, señalando uno de los minúsculos barcos que figuraban en la Bahía de Pasajes dijo «en este lugar hay un viejo barco con cinco mástiles encallado desde hace cinco años. Pero Vds. le han quitado un mástil y lo han colocado en la entrada del puerto» y, mientras hablaba, señalaba un cuatro mástiles que parecía querer tomar alta mar. El espléndido relieve fue ofrecido a su Majestad, que lo aceptó, y se propuso ponerlo bajo custodia del Museo de San Sebastián. La entrega se hará más tarde cuando la familia real se desplazó a San Sebastián²¹.

Pero lo que sin duda puede llamar más la atención dentro de las actividades escolares, fue la introducción de la radiofonía y del cine. Estos dos elementos significan también un toque de distinción y de modernidad, promovida sobre todo por la incipiente innovación pedagógica que en pocos casos se podía llevar a cabo, debido a los gastos económicos que suponía. No obstante, en el mismo San Sebastián y en alguna escuela pública se introdujo esta modernidad, por supuesto a cargo de un maestro innovador. Pero no todas estas novedades eran bien vistas por parte de los maestros y de la pedagogía más tradicional que a través de la prensa y de las revistas profesionales establecieron polémicas sobre el carácter pernicioso que podía introducir en las escuelas. Lo cierto es que un día de 1922, una sorprendente noticia se difundió. Se asegura por una buena fuente que el colegio había comprado un cine. El hecho era que, adquirido por el Sr. Doctor Vic, este aparato durante la guerra fue utilizado para distraer y divertir a los heridos y convalecientes de un Hospital de Pau, donde el Dr. Vic era médico jefe. Cuando llegó a San Sebastián el Sr. Vic quiso dar al colegio una marca manifiesta del interés que tenía y consintió en ceder su precioso aparato un «Pathé». Y como no podía ocurrir de otra manera, también en el San Bernardo se escucharon voces en contra de la introducción de esta novedad, aunque finalmente el cine acabará siendo bien acogido en el Colegio. Veamos los términos en los que se presenta la polémica: «Entre nosotros, digámoslo, el Saint Bernard ha cedido a la admiración del cine! Declaró un Censor. ¿Ignora el colegio las críticas, los gritos de alarma que se manifiestan por doquier? Amigo Censor, una palabra: ¿Es que el cine sólo aporta perjuicios? A través de él también se enseña, se instruye, se forma el gusto, se emite, se despiertan los mejores sentimientos. ¡Qué método auxiliar eficaz para el profesor de Historia, de Ciencias! (...) ¿Tengo que informarle que próximamente se

va a celebrar en París, bajo el patronato del Ministerio de Instrucción Pública, un congreso Nacional del Cine? A lo largo de sus varios días de duración no será puesto en tela de juicio el cine y la extensión de su papel en las escuelas de todo tipo y en la enseñanza profesional»²².

La introducción de la radiotelefonía no supuso ningún tipo de polémica, pues «el Hermano Director siempre atento a hacer más alegre la vida del colegio ha querido aprovechar el encanto de la radiotelefonía para los alumnos, dotando a San Bernardo de un muy buen aparato de Telegrafía Sin Hilos». El aparato de San Bernardo fue la primera emisora amateur instalada en San Sebastián y suscitó gran curiosidad en los inicios de la Telegrafía Sin Hilos. Su mejor servicio se realizó durante la guerra, sobre todo en las angustiosas horas de Verdún. Todos los días emitía el «Comunicado de las tres» y llevaba a menudo a los angustiados corazones la tranquilidad de una buena noticia.

A modo de conclusión

El Colegio de San Bernardo fue, durante muchos años, el buque insignia de los Hermanos de las Escuelas en Guipúzcoa y tuvo una gran influencia en los centros del entorno, tanto en los de la propia congregación como en otros de diferentes institutos religiosos. Se trata de un centro que no sigue la tradición de los Hermanos de La Salle, que se dedicaban prioritariamente a la enseñanza popular, pues a este centro acudía otro tipo de alumnado encaminado a la formación secundaria y comercial. En este último ámbito, la incorporación de innovaciones didácticas en la enseñanza comercial también supuso un avance en los métodos de enseñanza-aprendizaje de aquel momento y fueron un modelo que se expandió, en un primer momento, a otros centros de la propia congregación, tanto en España como en otros países.

Notas

¹ Lissarrague, A. (1999): *D'une rive a l'autre de l'Adour. Itinéraire d'un collage bayonnais Saint-Bernard*. Infocompo. Biarritz. En esta obra se recoge la historia del Colegio de San Bernardo de Bayona, aunque también se refiere al periodo de 1905-1928, como «Le Pensionnat San Bernardo», continuando así la historia del centro de Bayona. Como sea que esta obra recoge ampliamente la historia de este centro, la vamos a seguir, teniendo en consideración otras fuentes documentales como los *état nominatifs*, los *rapport de visite* y los históricos de este centro.

² «Colegio de San Bernardo de San Sebastián», Archivo de Loyola 846/27 y «Collège de Saint Bernard», Archivo de Loyola 751/19.

³ Lissarrague, A. (1999): *Op. Cit.* p. 55.

⁴ Lissarrague, A. (1999): *Op. Cit.* p. 57.

⁵ Gallego, S. (1978): *Sembraron con amor*. Irún: Confederación de Visitadores Lasalianos, p. 265

⁶ Archivo de Loyola 846/27

⁷ Gallego, S. (1978): *Op. Cit.*, p. 314.

⁸ Lissarrague, A. (1999): *Op. Cit.* p. 69.

⁹ Idem.

¹⁰ Gallego, S. (1978): *Op. Cit.* p. 449.

¹¹ Biografía del Hermano Esteban Zaldúa Arregui (Juvenal Celso), p. 7.

¹² Bulletin de l'Institut des Frères des Écoles Chrésiennes, n° 147, 37 année, Octobre 1956.

¹³ Davila, P. (1988): *Las escuelas de artes y oficios y el proceso de modernización en el País Vasco (1879-1929)*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.

¹⁴ Lissarrague, A. (1999): *Op. Cit.* p. 58.

¹⁵ Lissarrague, A. (1999): *Op. Cit.* p. 54.

¹⁶ Una amplia explicación del funcionamiento del «Escritorio Comercial» de este Colegio puede encontrarse en el libro del Centenario del Colegio Maravillas, escrito por Antonio Calvo F.S.C., pp. 85-88. Este escritorio fue visitado por el rey Alfonso XIII en 10 de junio de 1910, quien manifestó que era una maravilla y que le gustaría ver una escuela de comercio similar en cada capital de provincia. Bulletin de l'Institut n° 132, 34 année enero de 1953.

¹⁷ Gallego, S. (1978): *Op. cit.*, p. 314.

¹⁸ Bulletin de l'Institut des Frères des Écoles Chrésiennes, n° 147, 37 année, Octobre 1956.

¹⁹ Biografía del Hermano Juvenal Celso. pp. 7-8.

²⁰ «Banco de San Bernardo». «Correros, Telégrafos y Teléfonos», «Ferrocarriles, Navegación, Agencia», Archivo de Loyola 429/2.

²¹ Lissarrague, A. (1999): *Op. Cit.* p. 70.

²² Lissarrague, A. (1999): *Op. Cit.* p. 67-68.

LA ENSEÑANZA POPULAR Y LOS HERMANOS DE LA SALLE. EL CASO DE GIPUZKOA (1904-1936)

Paulí Davila Balsera

E-mail: pauli.davila@ehu.es

Luis M^a Naya Garmendia

E-mail: luisma.naya@ehu.es

Hilario Murua Carton

E-mail: hilario.murua@ehu.es

(Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea)

Introducción

Gipuzkoa es una de las provincias que, a lo largo del siglo XX, tiene una mayor presencia de escuelas y colegios pertenecientes a congregaciones y órdenes religiosas dedicadas a la enseñanza. El caso de los Hermanos de las Escuelas Cristianas es relevante, en cuanto que desde 1904 hasta la actualidad su presencia ha sido importante, manteniendo un importante número de centros educativos. No podríamos entender la enseñanza tanto primaria como profesional en el siglo XX en este territorio si prescindieramos de la labor educativa de Los Hermanos de La Salle¹.

El estudio que vamos a presentar es de tipo cuantitativo y basado en dos fuentes documentales de gran interés. Se trata, por una parte, de los denominados «État nominatif et statistique» o también «États Jaunes» (debido al color amarillo de los informes) que, con fecha 31 de diciembre, remitía cada centro a la Casa Generalicia de la Congregación y en los que se recogen datos relativos al profesorado, alumnado, actividades extraacadémicas y vida religiosa y los denominados «Históricos», que recogen, en general, una narración de los hechos más sobresaliente de cada una de las escuelas y colegios creados desde sus comienzos, en los que, en algunos casos se transcriben documentos, correspondencia u otro tipo de datos para certificar la narración. Como continuación a estos «Históricos» existen los «suplementos al histórico» que se escribe el último día del año, enviándose una copia a la Casa Generalicia. En estos documentos se recoge los acontecimientos más relevantes sobre la actividad del profesorado, del alumnado y los cambios que se han producido a lo largo del

año. Estos documentos, debido al proceso de autonomía de los diferentes distritos de la Congregación, dejaron de remitirse a partir de 1969. En ellos se recogen datos cuantitativos de cierta fiabilidad, aunque en algunos casos, el informante «olvidase» consignar todos los datos que se solicitaban. Hay que reconocer que los datos relativos a 1918 no son muy fiables debido a la carencia de información, por motivos de la Primera Guerra Mundial en los que se hacía más difícil transmitir estos informes. De ahí que hablemos de evolución y tendencias, pues en esta fase del trabajo de investigación no podemos adelantar otras conclusiones².

Así mismo, hemos prescindido de una serie de cuestiones importantes a la hora de poder contextualizar estos datos. Nos referimos a dos marcos referenciales para poder explicar el fenómeno que estamos estudiando. El primero de ellos, el relativo a los diferentes contextos sociales, económicos y políticos, que a lo largo de todo un siglo afectan al territorio de Gipuzkoa y, el segundo, a la propia dinámica interna y externa de las congregaciones y órdenes religiosas durante ese período que, aunque goza de una cierta estabilidad, el advenimiento de la Segunda República fue un punto de incidencia importante, además del largo periodo del franquismo³. Por lo que respecta a Euskal Herria también se hace necesario este tipo de contextualización en cierta manera ya disponible⁴ que nos permitiría entender en todas sus dimensiones el papel de la religión, de la Iglesia y de los institutos religiosos en el territorio objeto de análisis.

También hemos de señalar que una parte importante de la labor educativa de los Hermanos de las Escuelas Cristinas estaba, y está, centrada en atender las necesidades educativas de lo que, en un sentido amplio, se concibe como educación popular, aunque no exclusivamente. Si realizamos una mirada panorámica sobre los centros que se crearon, las poblaciones donde se instalaron y las necesidades que cubren con su labor, nos percataremos de la veracidad de esta afirmación. Así mismo, las demandas educativas que se van produciendo y la implicación de agentes locales e institucionales requerían de los Hermanos una adecuación a las necesidades tanto sociales como locales, desde la aportación educativa que los Hermanos podían ofrecer.

Para comprender el fenómeno que supuso la instauración de los Hermanos en Gipuzkoa, tenemos que tener presente el proceso de modernización que estaba viviendo esta provincia durante el primer tercio del siglo XX⁵. En este sentido, tenemos que resaltar diferentes ámbitos en los cuales se plasma esa modernización, desde la economía, la demografía, la alfabetización, la cultura, la educación o el euskera. A partir de ese marco se entiende la aportación a este proceso de las escuelas y colegios de La Salle, pues resulta ser una pieza importante en el mismo. Los centros que se crearon se ajustaron en todo momento a las demandas sociales y locales de las poblaciones en mayor o menor grado, pues en la mayoría de los casos los agentes promotores de su instalación conocían dichas necesidades. La Salle en este contexto dio muestras de flexibilidad y de adecuación tanto a esas demandas sociales, motivadas por el proceso de modernización, como a los de integración en el medio local. Por lo tanto, el marco que vamos a describir es necesario para poder comprender el grado

de integración social de los Hermanos en las diferentes poblaciones en las que se establecen y también su contribución a un proceso de modernización, a través de una oferta escolar que se adecuaba a las diferentes demandas educativas.

Una de las características más sobresalientes de la sociedad guipuzcoana en el primer tercio del siglo XX es el proceso de modernización que se estaba llevando a cabo desde finales del siglo XIX. Esta modernización debemos entenderla en una doble vertiente: primero, en lo concerniente a todos los fenómenos relacionados con la economía y la política, donde se aprecian rasgos modernizadores de las sociedades contemporáneas en aspectos como la industrialización, los cambios demográficos y urbanísticos o la situación de las clases populares. Y en segundo lugar, en los fenómenos más relacionados con la cultura, sobre todo en el aumento de la alfabetización, en el consumo de nuevas formas culturales, los cambios en el currículo y la introducción de la escuela graduada, la situación del euskera o la cultura vasca. Es un periodo muy rico en todas estas expresiones y que denotan la adecuación a los nuevos ritmos marcados en Europa. Junto con el despunte de estos nuevos síntomas de modernidad, también se observa el mantenimiento de ciertas tradiciones culturales, religiosas, políticas y de otra índole que luchan por mantenerse dentro de ese mundo de cambios que se produce en este primer tercio del siglo XX en toda Euskal Herria.

La llegada de los Hermanos franceses

El establecimiento de los Hermanos en Gipuzkoa a partir de 1904 no podemos entenderlo ni como un proyecto premeditado por parte del Instituto, ni como una estrategia encaminada a conquistar nuevos territorios de misión y apostolado. Más bien hay que verlo como una necesidad ante la situación política que se estaba viviendo en Francia en contra de las congregaciones religiosas, resultado del cual se beneficia este territorio histórico. Junto con esta causa, también podemos señalar, como señala Martín Lasa, la presencia de los Hermanos en el País Vasco Francés con dos prestigiosos centros uno en Bayona y otro en Hasparren que acogían a numerosos escolares procedentes de este lado de la frontera y que pudieron promover la apertura de escuelas⁶.

De todos modos, el elemento desencadenante de la implantación de los Hermanos en Gipuzkoa fue, sin duda, el impacto sufrido por la supresión del Instituto en Francia, pues la aplicación de la ley de 7 de julio de 1904 prohibía, en primer lugar, a las congregaciones impartir todo tipo de enseñanza; en segundo lugar, las declaraba disueltas de pleno derecho y, en tercer lugar, se liquidaban todos sus bienes⁷. Ante esta situación, la primera consecuencia fue el cierre de 801 establecimientos escolares en toda Francia, inmediatamente después de la promulgación de esta ley. En años posteriores, y hasta 1914, se continuarán cerrando escuelas hasta completar el cierre de las 1.359 escuelas que poseían los Hermanos en Francia. Por otra parte, el Instituto quedará disuelto en Francia en 1914 y, al mismo tiempo, se efectuó la liquidación de sus bienes.

Este hecho tendrá consecuencias para los Hermanos franceses que tendrán que enfrentarse a dos opciones: la expatriación o la secularización aparente, aunque debido al proceso paulatino del cierre escuelas no todos los Hermanos se vieron afectados en fechas inmediatas a 1904. El estudio de este proceso es importante para entender la presencia de los Hermanos franceses en una serie de comunidades más o menos próximas a las fronteras francesas, en países como Bélgica, Italia o España, donde los Hermanos expatriados encontrarían cobijo. La secularización aparente, no siempre bien comprendida, incluso dentro del propio Instituto, supuso, al igual que ocurrió en España durante la Segunda República, una opción que permitía continuar la labor apostólica en los centros escolares, aunque vestidos de seglar. En el caso de Gipuzkoa este proceso se llevó con cierta normalidad en la mayoría de escuelas y comunidades, pues la victoria de la derecha en las elecciones de 1934, suavizó mucho la aplicación de la ley sobre congregaciones religiosas, de manera que muchos Hermanos volverán a recuperar su hábito habitual.

En el caso del Distrito de Bayona, por ejemplo, el número de Hermanos era de 229 en 1903, de los cuales 74 se secularizaron de forma ficticia, 58 pasarían a distritos extranjeros, y otros tantos continuarían en otras comunidades francesas, asimismo algunos optaron por abandonar la Congregación. Con el inicio de la guerra en 1914 cambiaría esta situación, bien porque muchos Hermanos fueron llamados a filas, volviendo a Francia, y estableciéndose posteriormente, continuando así su labor apostólica dentro de la secularización aparente. A partir de 1914 y hasta 1928 los «secularizados» pudieron vivir su vida religiosa más abiertamente y en ese último año ya se aconseja que los secularizados lleven el hábito en todas las ocasiones posibles.

Por otra parte, los Hermanos expatriados podían integrarse en Distritos ya existentes, o bien en otros que se crearon. Este proceso durará hasta el final de la Primera Guerra Mundial, fecha en que los expatriados pueden volver a Francia. Por lo que respecta al Distrito de Bayona, en un informe del Hermano Asistente en 1909, ya se recoge el establecimiento de nueve centros escolares en Gipuzkoa, además de otros dos correspondientes al Distrito de Burdeos. Esta claro que entre 1904 y 1914 se establecerán numerosos centros en España, sobre todo en los Distritos de Cataluña y Madrid. En conjunto, y a lo largo de este primer periodo, el Instituto logró superar la crisis que se inició en 1904, dando lugar a una nueva expansión del Instituto, de manera que si observamos a la nacionalidad de los Hermanos podremos ver que los franceses eran 10.600 Hermanos en 1906 y pasarían a 50.324 en 1928; en segundo lugar en número de Hermanos están los españoles que eran 324 en 1906, mientras que en 1928 ya son 1.284, a ellos les seguirán los belgas, canadienses, estadounidenses, irlandeses, italianos, alemanes, etc. completando hasta una cincuentena de nacionalidades⁸. La presencia paulatina de Hermanos de nacionalidad diferente a la francesa va a ser un fenómeno cada vez más extendido, con lo cual «el espíritu francés» o la cultura francesa que parecía distinguir a la Congregación irá variando progresivamente. Desde la perspectiva organizativa del Instituto, la creación de comunidades en Gipuzkoa dependía del Distrito de Bayona, que con el tiempo pasó

a denominarse Bayona-San Sebastián, pero también del Distrito de Burdeos, más tarde denominado Burdeos-Zaragoza. Así, la mayoría de escuelas abiertas durante este primer periodo, correspondieron al Distrito de Bayona, excepto las de Beasain, Elgueta y Zumarraga, que lo fueron del de Burdeos. Parece que la apertura de estas comunidades se debió a la «presión» que sobre este Distrito hizo en 1907 el Hermano Léandris, a la sazón Hermano Asistente, para que el nuevo Visitador de Burdeos, H. Judore, que lo fue entre 1907 y 1916, comenzase a ver las posibilidades de instalarse en Navarra y Zaragoza⁹, sin marcarse ninguna frontera precisa y, también coincide con la existencia de relaciones personales entre los Hermanos y los promotores de estos centros, debido a ser antiguos alumnos de colegios dependientes de este Distrito.

Esta situación cambiará cuando se cree el Distrito de Valladolid y en 1928, se integren todos los centros existentes en Gipuzkoa. En esta situación permanecerá hasta la creación del Distrito de Bilbao en 1940. De momento nos interesa retener que la llegada de los Hermanos franceses a un territorio desconocido para la mayoría de ellos va a suponer un cambio, además de una nueva orientación en su obediencia, y la adaptación a las nuevas circunstancias por las que estaba atravesando Gipuzkoa, en el primer tercio del siglo XX.

A pesar de ello, los Estatutos del Instituto con su larga duración, permitían a los Hermanos encontrar el anclaje necesario para desarrollar su labor educativa y era el pasaporte necesario para poder constituir cada una de las comunidades, de acuerdo con la legislación entonces vigente. En este sentido podemos recordar algunos aspectos de dichos estatutos, que se presentaban al gobierno civil para obtener el permiso necesario. En su primer artículo se especifica que «con el fin de hallarse siempre dispuestos para la enseñanza, y en especial la enseñanza popular, los Hermanos renuncian al sacerdocio», una vez que se ha indicado que la preferencia de los estudios a impartir son: moral y religión, primera enseñanza, escuelas de adultos, asilos para huérfanos, establecimientos de enseñanza técnica o práctica profesional y «cuyo principal objeto sea preparar a los jóvenes para la agricultura, el comercio y la industria». Después de otros artículos referentes al orden interno de la Congregación, se indica que «los Hermanos profesarán cordial afecto a todos sus alumnos y principalmente a los pobres» y que, con respecto a las escuelas, «Los hermanos reciben de los fundadores de las Escuelas gratuitas la asignación mensual conveniente [...] Como que esas cuotas no bastarían para satisfacer necesidades tan perentorias y numerosas, establecen con las autorizaciones debidas, algunos Colegios de pago para que las utilidades que resulten sirvan a cubrir los gastos propios del Instituto. En dichos colegios se suele dar la enseñanza técnica», como señala el artículo XI. Este es el marco constitutivo de la labor de los Hermanos. En él ya podemos observar la prioridad a la enseñanza popular, el predominio de las enseñanzas técnicas y el papel que deben jugar los colegios de pago.

Creación de centros, evolución del alumnado y currículum

La presencia de los Hermanos de las Escuelas Cristianas en el País Vasco Peninsular, ya era conocida, sobre todo con los centros de Bizkaia (Deusto, etc.), pero en el territorio de Gipuzkoa van a iniciar su andadura en 1904. En este sentido, la elección de Zarauz estuvo determinada como localidad para acoger el centro de formación, con lo cual será esta localidad la primera que reciba una comunidad estable. A partir de esas fechas, y hasta 1933, con la creación de la Comunidad de Andoain, veremos cómo, paulatinamente, se irán instalando en otras poblaciones.

De todas las comunidades que se crearon, tenemos que señalar que tanto la comunidad de Zarauz, que funcionó como noviciado hasta 1909, fecha en que ese Noviciado se traslade a Irún, como la Comunidad de San Bernardo en Donostia, acogieron a muchos Hermanos, cuyo obediencia no era dedicarse a la docencia, sino establecerse en un lugar desde el que se esperaba la ansiada vuelta a Francia.

Por otra parte, el resto de comunidades se establecieron debido a la llamada que recibieron los Hermanos para instalarse en esas localidades. Esta política no obedecía a un plan previamente diseñado desde la Congregación, sino a los requerimientos de Ayuntamientos, fábricas y empresas locales, patronatos, sacerdotes locales, etc. que solicitaban a los Hermanos que se hicieran cargo de una escuela local. En este sentido tenemos que destacar que en la mayoría de los centros creados ese fue el proceso seguido, excepto en los casos de Zarautz y Azkoitia, y en menor medida Irún, donde son los Hermanos quienes ofrecen sus servicios a los respectivos Ayuntamientos. El caso del Colegio de San Bernardo de Donostia siguió un proceso diferente, pues los Hermanos franceses adquirieron una propiedad para instalar expresamente el Pensionnat de Bayona. En el resto de casos, los Hermanos acuden a la llamada de algún agente local, que normalmente solía ser el cura párroco, como promotor de la iniciativa en connivencia con los ayuntamientos, o alguna persona que ofrece una fundación escolar.

Esta forma de proceder no es extraña, pues la relevancia social de los curas era ampliamente reconocida. Su papel en las juntas locales de enseñanza, sus relaciones con personajes influyentes de las diferentes localidades y corporaciones municipales lo revestían de tal prestigio que sus recomendaciones eran fácilmente asumible. Por decirlo de otra manera, sus recomendaciones iban a misa. Los curas se sirvieron del prestigio que les concedía su condición eclesiástica y del conocimiento de la realidad de los pueblos, de manera que se convirtieron en auténticos agentes decisivos de la vida local. También la posible vinculación que pudieran establecer estos curas con los Hermanos le garantizaban su labor de catequesis, al no inmiscuirse directamente en la labor educativa de los Hermanos. No obstante, no en todos los casos las relaciones entre los Hermanos y los curas fueron satisfactorias, pues en algunos casos, como en Elgueta o Irún, se observa una escasa sintonía entre los intereses de los respectivos curas y los Hermanos, teniendo que llegar a intervenir como mediador el Obispo de la Diócesis.

De todas maneras, y exceptuando el caso del Colegio de San Bernardo, los agentes promotores de la llegada de los Hermanos tenían claro que con las escuelas que se pretendían crear y con la dedicación de los Hermanos se atendía a una población que demandaba una formación educativa de calidad, orientada a la inserción laboral, exceptuando los casos en los que la demanda del bachillerato (Irún, Beasain, Los Ángeles de Donostia y el propio San Bernardo) donde muestran una orientación hacia una formación superior o más especializada. Por lo tanto, si bien resulta evidente que el orden de prioridades de los Hermanos, era atender las necesidades educativas de las clases populares, también se constata que no era la única y que su capacidad de adaptación los orientó hacia otros niveles de enseñanza. Por lo tanto, la relación que hemos establecido entre enseñanza popular y educación de los Hermanos está plenamente justificada si observamos los agentes que intervienen¹⁰. No obstante, hay que remarcar que el centro de San Bernardo de Donostia, tenía un carácter diferente, tanto por ser casa de acogida de muchos hermanos, como por ser internado, con la mayoría del alumnado y profesorado de procedencia francesa. De hecho, este centro era una traslación del colegio Saint Bernard de Bayona, a donde volverán en 1928 con lo que la presencia de Hermanos de esta comunidad está muy ligada a los avatares de lo que ocurría con las Congregaciones religiosas en Francia.

Alumnos por centros

El éxito de las propuestas educativas de los Hermanos puede medirse de muchas formas, que van desde la capacidad de ofrecer unas enseñanzas adecuadas a las demandas sociales, o a la integración de los hermanos en las distintas localidades. Pero, sin duda, el mejor indicador del éxito era la asistencia de alumnos a sus escuelas, en muchos casos en localidades donde la oferta escolar pública estaba garantizada, entrando en franca competencia con estas escuelas. En este sentido, la evolución de los alumnos de esta etapa, está muy subordinada a las características de cada uno de los centros. De manera que, aquellos que surgen y se cierran en esta etapa son centros, generalmente, de poco alumnado y también con unas comunidades reducidas en cuanto al número de Hermanos, como ocurre en los casos de Elgueta, Elgoibar y Eibar. Otros colegios, como Los Ángeles de Donostia y San Luis en Herrera son escuelas ligadas al internado de San Bernardo, como escuelas gratuitas, aunque paulatinamente irán adquiriendo autonomía propia, con un alumnado cada vez más numeroso, debido a estas características.

Si analizamos el conjunto de todos los centros vemos que el incremento de alumnos se va produciendo de forma paulatina en todas las comunidades, apreciándose que, a partir de 1914, tras la bajada en el número de alumnos producida por el cierre de los centros de Zarauz, Eibar y Elgoibar, su número va ascendiendo, alcanzando en 1920 altas cifras en el número de alumnos. A partir de esa fecha, vuelve a apreciarse un ligero descenso que culminará en 1928 con la desaparición del Colegio San Bernardo. Nuevamente comenzará a ascender la matriculación, hasta 1934, fecha en la que alcanzará su cifra máxima, superando los 2.000 alumnos. Por lo tanto la evolución

del alumnado está muy sujeta a los avatares de los centros educativos en cuanto a su apertura y cierre.

Tabla 1.- Total Alumnos y Hermanos 1904-1936

| | Elgueta | Elgoibar | Azkoitia | Beasain | Zarauz | Donostia-San Luis | Donostia-Los Angeles | Elibar | Irun San Marcial | Zumarraga | Andoain | Donostia-San Bernar- do | Total Alumnado | Hermanos |
|------|---------|----------|----------|---------|--------|-------------------|----------------------|--------|------------------|-----------|---------|----------------------------|----------------|----------|
| 1904 | | | 80 | | 116 | | | | | | | | 196 | 22 |
| 1905 | | 84 | 138 | | 130 | | | 120 | | | | 114 | 586 | 65 |
| 1906 | | 95 | 144 | | | | | 159 | 120 | | | 179 | 697 | 83 |
| 1907 | | 101 | 155 | | | | | 140 | 184 | | | 194 | 774 | 81 |
| 1908 | | 90 | 128 | | | | | 122 | 265 | | | 231 | 836 | 86 |
| 1909 | | 92 | 120 | 73 | 131 | | | 106 | 270 | | | 260 | 1052 | 76 |
| 1910 | 74 | 109 | 124 | 55 | 115 | | | 106 | 332 | | | 235 | 1150 | 81 |
| 1911 | 95 | 121 | 142 | 50 | 107 | | 178 | 105 | 340 | | | 232 | 1370 | 89 |
| 1912 | | 104 | 133 | 91 | 101 | | 240 | 111 | 336 | | | 239 | 1355 | 89 |
| 1913 | 94 | 80 | 134 | 125 | 90 | | 241 | 115 | 346 | | | 260 | 1485 | 95 |
| 1914 | | | 143 | 122 | | | 260 | | 342 | | | 287 | 1154 | 78 |
| 1915 | 97 | | 144 | 135 | | | 256 | | 340 | 50 | | 304 | 1326 | 104 |
| 1916 | 102 | | 132 | 133 | | | 271 | | 362 | 82 | | 318 | 1400 | 110 |
| 1917 | 112 | | 130 | 145 | | | 265 | | 365 | 81 | | 307 | 1405 | 78 |
| 1918 | | | | 135 | | | | | | | | 253 | 388 | 42 |
| 1919 | 125 | | 140 | 135 | | | 270 | | 431 | 110 | | 321 | 1532 | 86 |
| 1920 | 120 | | 143 | 200 | | | 270 | | 507 | 135 | | 352 | 1727 | 81 |
| 1921 | 124 | | 200 | 233 | | | 270 | | 563 | 124 | | 376 | 1890 | 81 |
| 1922 | 117 | | 200 | 218 | | | 258 | | 589 | 112 | | 385 | 1879 | 82 |
| 1923 | 83 | | 190 | 211 | | | 253 | | 579 | 80 | | 431 | 1827 | 78 |
| 1924 | 103 | | 185 | 248 | | | 251 | | 542 | 90 | | 406 | 1825 | 77 |
| 1925 | 88 | | 185 | 213 | | | 252 | | 470 | 101 | | 403 | 1712 | 75 |
| 1926 | 84 | | 187 | 168 | | | 253 | | 420 | 116 | | 361 | 1589 | 77 |
| 1927 | | | 186 | 303 | | | 253 | | 406 | 110 | | 313 | 1571 | 69 |
| 1928 | | | 205 | 304 | 130 | 253 | | 419 | 117 | | | | 1428 | 32 |
| 1929 | | | 253 | 328 | 120 | 250 | | 446 | 143 | | | | 1540 | 43 |
| 1930 | | | 280 | 302 | 132 | 131 | 250 | | 472 | 182 | | | 1749 | 49 |
| 1931 | | | 288 | 240 | 134 | 143 | 254 | | 446 | 220 | | | 1725 | 52 |
| 1932 | | | 292 | 222 | 152 | 165 | 255 | | 479 | 266 | | | 1831 | 51 |
| 1933 | | | 301 | 193 | 200 | 165 | 255 | | 244 | 285 | 129 | | 1772 | 51 |
| 1934 | | | 229 | 182 | 228 | 209 | 258 | | 553 | 215 | 154 | | 2028 | 54 |
| 1935 | | | 265 | 178 | 206 | 221 | 266 | | 206 | 190 | 173 | | 1705 | 51 |
| 1936 | | | | 176 | | 170 | 265 | | 208 | 125 | 159 | | 1103 | 41 |

El tamaño de estos centros varía, pudiendo establecerse tres grupos en función del promedio de alumnos durante el periodo de vigencia de estas escuelas:

Las que no superaron los 150 alumnos: Elgoibar (97), Elgueta (101), Eibar (120), Zumarraga (140), Zarauz (142).

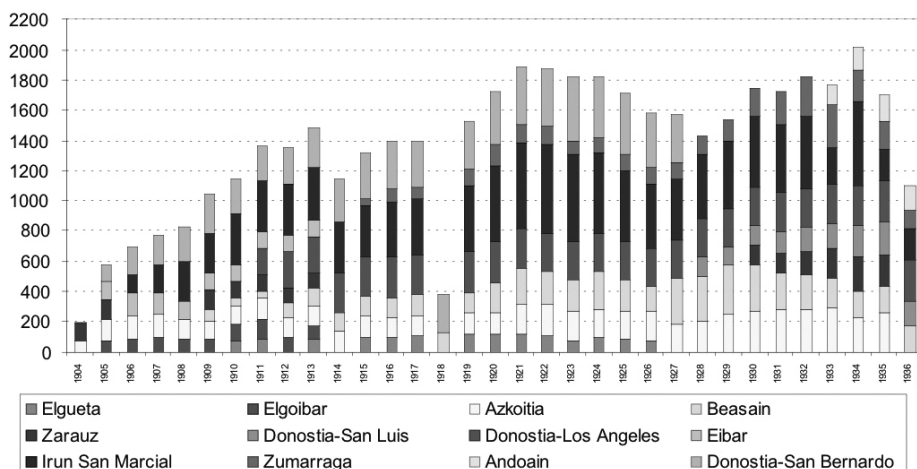
Las que oscilaron entre 150 y 250 alumnos: Andoain (154), Donostia-San Luis (162), Azkoitia (180), Beasain (183)

Las que superaron los 250 alumnos: Donostia-Los Ángeles (254), Donostia-San Bernardo (294) e Irún San Marcial (386).

El tamaño de cada uno de los centros conllevaba la existencia de un número de clases adecuado al mismo. De esta forma podemos comprobar como Los Ángeles, San Bernardo y San Marcial fueron ampliando de forma progresiva el número de clases en función del número de alumnos. Los otros centros tenían un número de clases menor. Estas clases, en general eran más numerosas en los niveles más bajos, que correspondían a la enseñanza elemental de la lectura y la escritura, mientras que las clases superiores tenían menor número de alumnos y los contenidos de la enseñanza eran más amplios.

En la siguiente tabla podemos observar el número de alumnos por cada centro durante toda la etapa, y el número de centros abiertos cada uno de los años correspondientes.

Total Alumnos por colegios (1904-1936)



Oferta escolar y curriculum

Si el indicador del progresivo aumento de la matrícula de alumnos nos muestra un importante éxito de las escuelas regidas por los Hermanos, la oferta educativa y la expansión de los centros por todas las comarcas guipuzcoanas es el otro indicador que nos posibilita entender el por qué de su rápida expansión y la variedad de las enseñanzas que impartían.

La primera cuestión que podemos apreciar, con respecto a la creación de centros, es que en los primeros cinco años ya se han establecido en la mayoría de las localidades en las que permanecerán, bien durante un determinado periodo de tiempo o bien definitivamente hasta la actualidad. Así, existe una cierta simultaneidad durante los años 1905 y 1906, estableciendo las escuelas de Zarautz, Azkoitia, Donostia (San Bernardo), Eibar, Elgoibar e Irún. En 1909 se crean los centros de Beasain y Elgueta, ambos dependientes del Distrito de Burdeos, abriéndose en ese año un periodo de un lustro en el que no asistimos a ninguna apertura de escuela. Hay que esperar a 1914, fecha en la que se abre el colegio de San José de Zumárraga, también dependiente del Distrito de Burdeos-Zaragoza. Desde esa fecha hasta 1929 no se crean más escuelas, pareciendo ya definitivo el mapa escolar que se dibujaba a partir de 1914. Sin embargo en Zarautz se volverá a replantear la vuelta de los Hermanos, de manera que en 1929 los Hermanos vuelven a esa localidad. Finalmente, y cuando los vientos laicistas de la Segunda República no parecían animar la apertura de nuevos centros, nos encontramos que en Andoain, en 1933, se crean las escuelas Larramendi.

A estos efectos no consideramos como centros de nueva creación ni la Escuela de los Ángeles de Donostia, de 1911, ni la de San Luis de Herrera, de 1928, pues se trata de escuelas que venían funcionando desde 1906 y 1913 respectivamente, como escuelas gratuitas dependientes del Colegio de San Bernardo. A estas dos escuelas debemos sumar la de San Ignacio que funcionó entre 1911 y 1916 y la escuela de los Ángeles Custodios dependiente del Colegio San Marcial de Irún, inaugurada en 1908 y que permaneció abierta durante todo este primer periodo, con un número de alumnos que superaba a muchos otros centros. Debemos señalar que la Escuela de Los Ángeles se estableció de forma independiente en 1911, al igual que la de San Luis en 1928, debido al surgimiento de las respectivas comunidades de Hermanos.

No encontramos ninguna razón que nos explique el por qué entre 1909 y 1914 no se crearon nuevas escuelas en Gipuzkoa, aunque se trata de un fenómeno generalizado en todos los Distritos del Estado, donde se aprecia un descenso de creación de comunidades que permanece hasta 1928¹¹. Es posible que las demandas decayesen al estar en discusión la Ley del Candado, aunque en este caso son más determinantes los factores internos del propio Instituto y su paulatino repliegue en Francia. De cualquier manera, también se observa que el año 1914 es especialmente nefasto para el mantenimiento de los centros, pues se cierran las escuelas de Zarautz, Eibar y Elgoibar, debido a problemas económicos y a la marcha de algunos Hermanos al frente una vez iniciada la Primera Guerra Mundial.

En cambio el cierre, durante este periodo, de tres centros obedece a razones distintas a las ya apuntadas. En primer lugar, el Internado de San Bernardo se traslada a su primitivo emplazamiento en Bayona, en 1928, vendiendo incluso la propiedad sobre las que estaban instaladas. En este cierre no intervino más que la voluntad soberana de los propietarios y su intención de abandonar su ubicación en Donostia, sin posibilidad de compra, debido a problemas económicos por parte del Distrito de Valladolid. En segundo lugar, el cierre del centro de Azkoitia tiene una envergadura diferente pues, después de una prolongada permanencia en esta localidad con un importante reconocimiento popular, tiene que abandonarlo debido a un conflicto político en el pueblo y en el seno del Ayuntamiento. Finalmente, el cierre del centro de Elgueta se debió a cierta desidia por parte del cura párroco, a un encadenado de malentendidos y a la intervención decidida del Obispo de la Diócesis.

Después de tantos centros que se abren y se cierran, nos encontramos al final del periodo que, en la provincia, tan solo permanecen los centros de San Marcial y su escuela gratuita, de Irún, San Martín de Loinaz de Beasain, las escuelas de Los Ángeles y San Luis de Donostia, las Escuelas Legazpi de Zumárraga el Colegio San José de Zarautz y las Escuelas Larramendi de Andoain. Este será el arsenal de escuelas y colegios con los que contará la provincia para enfrentarse al nuevo periodo que se abre después de finalizada la guerra civil en estos territorios.

| Tabla 2.- Centros educativos de La Salle en Gipuzkoa (1904-1937) | | | | | |
|---|------------------|---------------------------------------|-----------------------------|----------------|---------------------|
| Fecha | Ubicación | Nombre colegio | Niveles de enseñanza | | |
| | | | Primaria | Secund. | Profesional |
| 1904-1914 | Zarauz | Colegio Sagrado Corazón de | X | | Comercial |
| 1929-2006 | | Jesus | X | | |
| | | Colegio San José | | | |
| 1904-1936 | Azkoitia | Colegio San José de Floreaga | X | X | Comercial (1929-35) |
| 1905-1928 | Donostia | San Bernardo | | X | X |
| | | Los Ángeles (1906-1911) | X | | Escuela gratuita |
| | | San Ignacio (1911-1916) | X | | Escuela gratuita |
| | | San Luis (1913-1928) | X | | Escuela gratuita |
| 1905-1914 | Eibar | Colegio San José | X | | |
| 1905-1914 | Elgoibar | Escuelas Municipales San José | X | | |
| 1906-2006 | Irún | Colegio La Salle San Marcial | X | X | Comercial |
| | | Los Ángeles Custodios (1908-1937) | | (1929-) | Escuela gratuita |
| 1909-2006 | Beasain | Colegio la Salle-San Martín de Loinaz | X | | |
| 1909-1929 | Elgueta | Escuelas del Sagrado Corazón | X | | |
| 1911-1977 | Donostia | Los Angeles | X | | Adultos (1935) |
| 1914-2006 | Zumarraga | Escuelas Legazpi | X | | Adultos (1916-30) |
| 1928-2006 | Donostia | San Luis | X | | |
| 1933-2006 | Andoain | Escuelas Larramendi | X | | |

La oferta escolar de todos los centros vigentes en este periodo fue muy variada, aunque en todos ellos el nivel de enseñanza prioritario fue el de la enseñanza primaria, lo cual suponía la admisión de niños a partir de la edad de seis años; edad en la que legalmente comenzaba ese nivel y la escolarización obligatoria, que finalizaba a los doce años. Este nivel de enseñanza era el privilegiado dentro de los principios educativos de los Hermanos. No obstante, y debido a esas demandas locales de formación profesional, el curriculum solía ampliarse con otras asignaturas de carácter técnico y comercial, como podremos observar en la mayoría de las escuelas. Además de la dedicación a este nivel de enseñanza, también se aprecian otras demandas más específicas, como la enseñanza comercial, el bachillerato o las clases de adultos en algunos otros centros (Azkoitia, San Bernardo y Los Ángeles de Donostia, Irún, Zumarraga o Zarautz). De todos ellos destaca el San Bernardo de Donostia que fue guía en la enseñanza comercial para el resto de centros, debido a su buen funcionamiento de una denominada «oficina comercial» de reconocido prestigio.

Ante este panorama escolar resulta evidente que los Hermanos apostaron por la enseñanza primaria ligada a una determinada formación de la primaria superior, escasamente existente en la mayoría de las escuelas si exceptuamos en las capitales de provincia, y cuya orientación estaba encaminada al mundo laboral. Pero esta realidad no era la única, ni tampoco la imagen que socialmente reflejan. La existencia de centros prestigiosos como el San Bernardo o el San Marcial de Irún, aportaban otro tipo de imagen complementaria, cuyos objetivos se orientaban a otro tipo de oferta y de alumnado. Restringir la imagen de los Hermanos al campo único de la enseñanza popular, como en algún momento se ha hecho, no se ajusta a la realidad y además distorsiona su labor educativa, mucho más amplia y adecuada a una más compleja demanda. No quita ningún mérito a su prioritaria dedicación a la enseñanza popular, el hecho de que tuviesen centros de un determinado prestigio, como el ya mencionado de San Bernardo. La fama de este último se sustentaba, no solo en el tipo de estudios que impartía (bachillerato español y francés y comercio), sino en el origen de clase de sus alumnos, pertenecientes a una clase alta y media alta. En cambio el prestigio de los otros centros se sustentaba en la capacidad de impartir unos estudios que posibilitaba el ascenso social a unos alumnos cuya procedencia social era de clase media y baja.

Notas

¹ Tenemos que hacer público agradecimiento a los Hermanos de La Salle que nos han facilitado todo tipo de información y documentación para el desarrollo de esta investigación, abriéndonos sus archivos de la Casa Provincial de Loyola en Donostia-San Sebastián y de la Casa Generalicia en Roma. En especial queremos que conste nuestro agradecimiento a Ignacio Biain, Martín Lasa, Jon Etxaniz, Mikel Balerdi y Alain Houry.

² Para un estudio global de la presencia lasaliana, puede consultarse la obra de Gallego, S. (1978): *Sembraron con amor*, San Sebastián, Conferencia de Visitadores F.S.C.

³ Un estudio sintético de esta situación lo podemos encontrar en Faubell, Vicente (2000): «Educación y órdenes y congregaciones religiosas en la España del Siglo XX» en *Revista de Educación* núm. Extraordinario, pp. 137-200.

⁴ Intxausti, J. (Ed.). (2004): *Historia de los Religiosos en el País Vasco y Navarra. Actas del Primer Congreso de Historia de las Familias e Institutos Religiosos en el País Vasco y Navarra (2 Tomos)*. Oñate: Arantzazu.

⁵ Davila, P. (1997): *Las escuelas de artes y oficios y el proceso de modernización en el País Vasco (1876-1930)*. Leioa, Universidad del País Vasco.

⁶ Lasa, M. (2007): «Apuntes sobre la presencia y la aportación de los Hermanos franceses en Guipuzkoa de 1904 a 1930» en *Unánimes*, nº 173.

⁷ Bedel, Henri, (2006): *Iniciación a la historia del Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas. Siglos XIX-XX (1875-1928)*, Estudios Lasalianos, nº 11. Roma.

⁸ Bedel, Henri, (2006): *Iniciación a la historia del Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas. Siglos XIX-XX (1875-1928)*, Estudios Lasalianos, nº 11. Roma.

⁹ Lasa, M. (2007) «Apuntes sobre la presencia y la adaptación de los Hermanos franceses en Guipuzkoa de 1904 a 1930», *Unánimes*, nº 173.

¹⁰ Ostolaza, M. (2000): *Entre religión y modernidad: los colegios de las congregaciones religiosas en la construcción de la sociedad Guipuzcoana contemporánea (1876-1931)*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco- Euskal Herriko Unibertsitatea.

¹¹ Gallego, S. (1978): *Sembraron con amor. La Salle, Centenario en España (1878-1978)*, San Sebastián, Conferencia de Visitadores FSC, pp. 812-813.

MUJER Y MORALIDAD. LA INFLUENCIA DE FRANCIA Y DE LA LITERATURA CLERICAL SOBRE LA EDUCACIÓN EN LOS ALBORES DEL LIBERALISMO GADITANO

Rafaela García Castañeda

E-mail: rafigarcas@yahoo.es

(IES Pérez de Guzmán. Ronda. Málaga)

I. Introducción

La aproximación a los valores morales proyectados, conformados o defendidos por la Iglesia gaditana, y su repercusión sobre la moralidad del sector femenino de la población, vendrá a fundamentar el planteamiento central de este trabajo¹, contextualizado, a su vez, en un estudio de mayor envergadura. Haremos referencia al marco de la educación no institucionalizada que emana del discurso eclesiástico, materializado a través de la literatura clerical de comienzos de la centuria decimonónica, en el marco de una sociedad y una ciudad como la de Cádiz², de innegable trascendencia en el contexto de la génesis liberal de la historia de España.

La influencia educativa no formal ejercida por la Iglesia queda justificada en cuanto que asumimos que su incidencia pedagógica parece estar presente en el contenido no sólo del discurso sagrado sino en la modelación misma del pensamiento, la conciencia y, en definitiva, el comportamiento individual y colectivo del ser humano. A través de su jerarquía, su publicística³ y su mensaje moral, la Iglesia Católica española, y por ende, andaluza y gaditana, trataría de engendrar actitudes, en cuanto que éstas suponen disposiciones anímicas a la reacción, convicciones sentimentales, prejuicios u opiniones; trataría de modificar conductas observables objetivamente, de generar comportamientos. Los valores que alimentan estas actitudes se constituirán por sí mismos en elementos de crisis social, y por consiguiente, en factores de cambio, ya que las actitudes intelectuales de leer, mirar o escuchar, a juicio de autores como Cahartier, lejos de someter al consumidor a la omnipotencia del mensaje ideológico y/o estético que se considera que modela, autorizan la reapropiación, el desvío, la desconfianza o la resistencia.

Basamos nuestra investigación en el reconocimiento del discurso sagrado, a través, prioritariamente, del sermón como fuente de inapreciable valor para acercarnos a la acción pedagógica informal de la Iglesia, como ha sido puesto de manifiesto por autores como Carreño o Vergara. Podríamos apuntar que los sermones representan la propuesta pedagógica del clero del momento ya que se trata de discursos eclesiásticos del pensamiento reproductor de las ideologías dominantes sobre diferentes cuestiones. Sus ventajas e inconvenientes se sustentan en su aparente homogeneidad y cuantiosa profusión. Razones que validan al sermón como fuente, pese a su escaso valor estético, serán su consideración como medio de comunicación de masas y su repercusión como género de literatura social. Se ha hecho uso de una metodología esencialmente cualitativa, que asume su validez a través de un corpus documental lo suficientemente extenso como para sacar conclusiones sólidas y no aleatorias.

II. Sobre moralidad y valores morales

Partiendo de un concepto de moralidad que alude a la calidad de los actos humanos, en cuya virtud los designamos como buenos o malos, como acertados o erróneos, al juzgarla podemos tomar en cuenta las peculiaridades subjetivas del agente y considerar el acto como condicionado por su conocimiento y su consentimiento, por sus antecedentes, su preparación, sus prejuicios, su estabilidad emocional y otros rasgos personales.

A lo largo de la historia han existido distintas visiones de la moral. Los conceptos y creencias sobre moralidad son generalizados y codificados en una cultura o grupo y, por ende, sirven para regular el comportamiento de sus miembros. Sin embargo, las realidades sociológicas sugieren que las personas suelen actuar por inercia, costumbre, tradición irrazonada o la llamada «mentalidad de masa». En contraposición a esta postura está la aceptación, por parte del individuo, de su responsabilidad. La moralidad está profundamente ligada a la responsabilidad y la responsabilidad presupone libertad, por tanto, sólo aquellos actos y actitudes que sean de algún modo accesibles a la libre decisión del hombre, pueden ser portadores de valores o «contravalores» morales. A la moralidad va conectado un deber especial; la omisión en este terreno constituye una culpa, un pecado desde la óptica cristiana. Bajo estas premisas, habrá que contemplar la proyección educativa que ejercerá la Iglesia a través de los valores que pretende conformar, en nuestro caso, en el sexo femenino, planteándonos las siguientes cuestiones: ¿Qué valores morales serían proyectados por la literatura clerical sobre la educación de la mujer? ¿Cuáles serían objeto de repulsa y en consecuencia merecerían el castigo divino?

La respuesta nos la ofrece la propia ética proyectada por la Iglesia del Cádiz de la época: los principales valores morales derivados de los contenidos de su literatura clerical estarán en consonancia con el espíritu de la misma, pudiendo hacerse una subdivisión entre aquellos valores aceptados y esos otros, generalmente, rechazados por el Clero, bajo los epígrafes de *virtudes* y *vicios*, según se favorezca su aparición o se condene su presencia.

| | |
|-----------------|--|
| VIRTUDES | Amor a Dios, Bondad, Caridad, Castidad, Clemencia, Compostura, Concordia, Decencia, Decoro, Desinterés, Devoción, Dignidad, Discreción, Instrucción Cristiana, Fervor, Fidelidad, Fortaleza, Hermosura, Honestidad, Honor, Hospitalidad, Humanidad, Humildad, Inocencia, Moderación, Modestia, Obediencia, Piedad, Prudencia, Pudor, Pureza, Recato, Recogimiento, Respeto, Seriedad, Silencio, Sumisión, Temor, Valor, Verdad,... |
| VICIOS | Abuso, Aflicciones, Avaricia, Concupiscencia, Corrupción, Desatención, Descaró, Desenfreno, Desorden, Disipación, Engaño, Envidia, Excesos, Fastuosidad, Herejía, Igualdad, Ilegitimidad, Incompostura, Independencia, Irreligiosidad, Irreverencia, Lascivia, Libertad, Libertinaje, Lujo, Lujuria, Maledicencia, Modismos, Obscenidad, Odio, Paganismo, Profanidad, Progreso, Promiscuidad, Provocación, Rebeldía, Sectarismo, Soberbia, Tolerancia, Vanidad,... |

Fuente: Elaboración propia. Resaltado valores con actual connotación positiva.

III. Lo «francés» y la respuesta del clero en el contexto de la guerra de la independencia

La trascendencia del Cádiz pre-constitucional resulta evidente en una época en que se le llegó a comparar con la mismísima capital francesa en virtud de su apogeo económico, social y cultural derivado de un importante movimiento comercial derivado de su puerto, puerta abierta, a su vez, al influjo de todo lo externo, con especial inclinación por lo llegado de Francia, cuna de la distinción, de las modas y el espíritu ilustrado, de la cultura y la intelectualidad del momento pero al mismo tiempo de las diversiones más extremas y el placer más inusitado. Ramos Santana⁴ recoge en su obra las palabras publicadas en París por un extranjero (1823), tras su estancia en esta ciudad. He aquí la imagen dada en sus descripciones:

«Cádiz desde el punto de vista de las costumbres, de los usos, del tono de sus habitantes, es totalmente diferente de todas las ciudades de España. La gran concurrencia de extranjeros que allí pasa temporadas incesantemente, la diversidad de origen entre sus habitantes, han producido esta ciudad muy semejante a todas las ciudades agradables de Europa. En efecto, cuando se llega a Cádiz desde el interior de España, se experimentan las mismas sensaciones que si se hubiese salido del reino; y si se llega del extranjero pasando por Sevilla o por otra de las ciudades vecinas, se cree estar en otro país.

En efecto, el contraste es llamativo; los habitantes de Cádiz raramente salen fuera de su ciudad a divertirse. Es para España lo que París es para Francia, la sede del buen tono, el punto de cita para los placeres. Allí gusta la vida de sociedad, las diversiones abundan y el lujo llega allí a su mayor altura».

Barón de Ferussac
«*Notice sur Cádiz et sur son Ile*»

El mismo autor ofrecerá un perfil caracterial de los hombres y **mujeres** del Cádiz de la época⁵:

«El carácter de la gente culta de los naturales de Cádiz es agradable, franco y afable, distinguiéndose muy particularmente el bello sexo por su genial cariñoso, amable, gracioso, acompañado siempre de alegría. El resto del pueblo es grosero, aunque jocoso, muy vano, presumido y fanfarrón, amante de la ociosidad y dado al contrabando.

Las costumbres son análogas a su carácter: generalmente todos después de desempeñadas las respectivas ocupaciones, no tratan así que de buscar el placer, tanto en tertulias como en convites, comidas, bailes, juegos, paseos, teatro y todo género de diversiones por lo cual se encuentran fuera y dentro del recinto de la ciudad muchas fondas, cafés y casas públicas».

Los discursos eclesiásticos del momento contemplarán frecuentemente la relación *hombre-mujer*. En Cádiz, las mujeres marcarán hitos importantes en la evolución de la sociedad del momento. Éstas se definirán pronto por su «valor y gallardía» en la asimilación de las nuevas modas extranjeras, fruto de la apertura cosmopolita de la ciudad, de su comercio exterior y de las indudables influencias de las ideologías extranjeras, de la Ilustración y de la Revolución Francesa. La gaditana parece desligarse más tempranamente que sus coetáneas andaluzas de sus funciones tradicionales. La mujer ama del hogar, amante esposa y madre abnegada dará paso, en numerosas ocasiones, a la mujer emprendedora de negocios, dirigente y responsable de la economía familiar o a la anfitriona oficial de interesantes tertulias de corte político, en ello, la clase social será determinante. La Iglesia tratará de infundir su acción controladora sobre el sexo femenino directa o indirectamente a través de sus cónyuges. La mujer servirá a la Iglesia como mediadora instructiva de las propias intenciones eclesiásticas. A través de ella, tratará de perpetuar la educación de las generaciones futuras, mediante la propagación de sus valores, en un intento de asegurarse el «poder vitalicio» del propio poder eclesiástico. En definitiva, influjos políticos, ideológicos y culturales que incidirán en una trasgresión de las modas y las costumbres, reprobados por una jerarquía eclesiástica más cercana al Antiguo Régimen que a las nuevas tendencias reformadoras.

IV. Mujer e implicación educativa del sermón en la costumbre social

Volviendo la mirada a comienzos del diecinueve, la tónica general de las costumbres sociales que vislumbramos a través de los sermones, ofrecía el siguiente panorama en vísperas del inicio de la Guerra Independentista⁶:

«¿Quando ha sido mayor entre cristianos el libertinage de las costumbres que lo es en el día? El dexa ver bien manifesto, en las concurrencias, en las tertulias, en las diversiones privadas, en el modo de vestir, y lo que es mas hasta en la misma asistencia à los actos de Religión. ¿En las tertulias que es lo que pasa? Conversaciones no solo claramente amorosas, sino seductoras de la honestidad. Dichos secretos, posturas poco decorosas, acciones que desdican de la pureza de la moral del Evangelio. A esto se agregan otras conversaciones en que se mofa de todo lo bueno y edificativo, sin respetar à las personas más virtuosas.

Y que diré de los bayles del día: ellos si son los nacionales se executan con movimientos lascivos, que fueron censurados en las mugeres gaditanas por los Gentiles Romanos en tiempo de su dominación en estos paises. Si los bayles son de los venidos de los paises extranjeros se practican con unos enlaces indecentes de las personas del uno sexo con las del otro. ¡Ó si volvieran al mundo nuestros antepasados y vieran en sus nietos semejantes bayles! ¡Qué dirían aquellos que se admiraron en gran manera la primera vez que vieron en España darse las manos en el bayle los hombres y las mugeres!

Si de aquí pasamos à tratar del modo de vestirse las Señoras en el día, es preciso decir que se ha perdido el pudor y la modestia en el sexó en que mas lo inspira la misma naturaleza. La desnudez, cuyo aspecto infundió tanto rubor entre Adán y Eva, aun viviendo solos estos dos en toda la tierra, se va haciendo comun en este sexó. Lo que antes era cosa solamente propia de una muger mundana, lo han adoptado casi todas las Señoras. Hay muy poca diferencia de unas á otras en el modo comun de vestirse en el día. ¡Que castigos tan terribles no les esperan ya en esta vida, ya en la otra á los padres porque lo permiten en sus hijas, y á los maridos porque no se lo impiden á sus mugeres! ¿Qué consecuencias tan funestas traen estos libertinajes? Mas pasemos á recorrer otros puntos.

Hablemos de las amistades ilícitas entre los hombres y las mugeres. ¿Cuanto amancebamientos escandalosos? ¿Cuanto descarados adulterios que esta castigando con frecuencia el Magistrado en los sitios de correccion? Se han visto varias casas alquiladas por mugeres ancianas, que á pesar de la vigilancia del gobierno, han servido para juntarse en ellas á fines depravados. Ha llegado á tanto la disolución, que se ha verificado el inaudito caso de hacerse rifa de jóvenes que apenas llegan á los años de la pubertad. ¡Gran Dios, extrañarán los hombres que vos le mandeis calamidades tan repetidas y tan continuadas! Mas sobre todo ¿cómo permitis Señor, que llegue la disolución á vuestra misma casa y templo? Llega con efecto, Señores, hasta el lugar mas sagrado la desnudez mas intolerable con que se presentan las mugeres en las Iglesias. Esto viene a ser lo mas abominable de la abominación, según se lamentaba un Profeta en otro tiempo por la profanación del Templo de Jerusalén. Mas la de este Templo la hicieron los ciegos Gentiles, la nuestra la hacen personas bautizadas, é ilustradas con las luces de la fe: por eso su abominación es mayor. No se contentan las Señoras de presentarse en el Templo con menosprecio del precepto del Apóstol San Pablo, llevando sus cabezas y espaldas descubiertas, sino también con unos adornos tan provocativos, que llaman con ellos la atención de los hombres poco timoratos de Dios, y nada reflexivos de la reverencia debida á su Santa Casa».

La relajación de las costumbres será el motivo de las desgracias que se ceban sobre la nación. Pecados como la avaricia, la lujuria, la soberbia o la envidia, derivados del lujo, el desenfreno, la vanidad o la opulencia que se despacharían a gusto en una ciudad corrompida en muchos aspectos, según los propios argumentos de esta oratoria sagrada.

Se dieron a conocer en el Cádiz de la época, tres tertulias con un acentuado toque de excepcionalidad: estarían presididas por mujeres⁷. El juego y las discusiones políticas, con el posible elemento subversivo de la palabra, preámbulo a su vez de hipotéticas acciones, se convertirá en el caballo de batalla sobre el que el ente eclesiástico

declarará abiertamente su oposición por las consiguientes situaciones de peligro que pudieran engendrar tales encuentros (escarceos amorosos y situaciones escandalosas entre ambos sexos o potenciales actitudes de propagación y difusión de ideas revolucionarias contra el régimen, germen de sociedades secretas y tendencias francmasonicas). Si bien, a medida que avanza el siglo se va dando una disminución en las indicaciones precisas del clero acerca de supresiones, prohibiciones o suspensiones de diferentes formas de diversión en las que la participación de la mujer estaba asegurada (concurrencias, paseos públicos, bailes sociales, de máscaras, circos, corridas de toros,...), aunque el tema seguirá preocupando pero ya con otros matices diferentes que, sin duda, afectará a sus regulaciones.

Los teatros, con el prestigio de incluso generar actuaciones en lengua francesa, contaría con un público femenino de diferente escala social. Tan trascendente resultó su papel que aún en 1826 el obispo Silos Moreno diría así:

«(...) convencidos de la necesidad de contener las iras del Señor irritado contra nosotros por este y otros muchos ultrajes, (...) procureis frecuentar con especial devocion en estos dias sus santos templos (...) ofreciéndole al mismo tiempo el pequeño y poco costoso sacrificio de privaros de la asistencia á los teatros y demás diversiones públicas y secretas que suelen proporcionarse en los dias inmediatos á la Santa Cuaresma, y son causa de muchos y graves delitos»⁸.

La mujer gaditana también participaría en juegos de azar, rifas y loterías, cuya regulación en los edictos episcopales resultaba ser menos severa:

«En quanto à las personas, solamente pueden jugar los que tienen verdadero dominio y administracion de lo que juegan, pues de otra suerte harian injusticia à los con quien jugarasen pudiendoles ganar lo que jugaran propio, y no pudiendo ellos perder lo que no es suyo. De aqui es que la muger casada no puede lícitamente jugar mas que lo que según su calidad le permita el marido, aunque tenga bienes dotales, porque su dominio es de aquel durante el matrimonio; ni aunque los tenga parafernales, porque su administracion toca igualmente al marido, como cabeza de la familia».

Será la moda en el vestir del sexo femenino una de las que mayores oleadas de reacción negativa producida en el clero gaditano. Desde el púlpito se tocará este tema arremetiendo, a veces, vorazmente, contra lo indecoroso de tales atuendos y lo condenable de estos comportamientos. Las gaditanas acogerían de lleno las influencias de la moda del extranjero, sobre todo la francesa, potenciada por los movimientos de los comerciantes y de las mercancías del ramo. Dichas mujeres, irían a la vanguardia con respecto a sus contemporáneas andaluzas, incluso del resto de España. Cambiarían el perfil cerrado de sus vestidos por otro más abierto en consonancia con la también apertura de su mente. Las ropas de las féminas dejarán cada vez más partes de su cuerpo al descubierto y esto será interpretado por la Iglesia como un desacato a las normas de la decencia y la honestidad. Se frivolizará de algún modo la imagen de la mujer tanto en sus ornamentos como en sus conductas, especialmente en lo que

se refiere a su desenvolvimiento público y social. Los textos que seguidamente se exponen, a modo de ejemplo, hablan por sí solos.

Así se pronunciaba el obispo De Vera y Delgado a su feligresía en 1809⁹:

« (...) el juego de los brazos desnudos, y el ayre provocativo con que aun en medio de este azote se presentan en el templo las mugeres cristianas como quien declara guerra à la mas fuerte y acendrada honestidad: expiemos ten enormes delitos con una pronta y total enmienda, y con un vivo dolor que alcance para nuestros templos ultrajados y desolados, ... »¹⁰.

También el vicario capitular de la diócesis, Muñoz y Raso¹¹, previamente al importantísimo Real Decreto de 9 de octubre de 1814 dado por Fernando VII sobre la *Reforma de las Costumbres*, se manifestará con contundencia:

«Se nos ha comunicado una Real Resolucion del Supremo Consejo de Regencia de España è Indias, por la qual se nos encarga y ordena, que con temperamento á nuestras leyes regias, y constituciones canónicas, hayamos de tomar por nuestra parte aquellas providencias peculiares de la jurisdicción ordinaria Eclesiástica, para que las mugeres se abstengan del uso de trages inmodestos ó provocativos, especialmente quando hayan de asistir á las Iglesias, á recibir los Santos Sacramentos, á la celebración del Santo Sacrificio de la Misa, ú otras sagradas funciones.

Aun quando nos infunde tanto aliento la voz constante de nuestros religiosos Soberanos, tememos aun, ilustres gaditanas, hablaros y exhortaros en una materia, en que os vemos tan engréidas, y en la que os son mas gratos los discursos de aquellas personas libertinas que frecuentan vuestros estrados, que las sólidas persuasiones de vuestros Prelados, y Ministros de la Sagrada Palabra, que llenos de aquel espíritu con que hablaron los Padres de la Iglesia, y Maestros de la moral christiana, se interesan en conducirlos por las sendas de vuestra verdadera felicidad. (...)

Sí, Señoras, así debe verificarse; pues aunque lo quisiéramos sepultar en el silencio por nuestra parte, nuestra sabia legislación reiteradamente ha estampado en sus Códigos, que esas modas deshonestas, con que llevais descubiertas muchas partes de vuestros cuerpos, pecho, espalda y brazos son un carácter propio, y distintivo que os coloca en la infame clase de aquellas mugeres que se sostienen á costa de su torpe versacion.

¿Y qual será vuestro bochorno y confusión quando nuestro zeloso Gobierno, en observancia de la misma ley, fulmine contra vosotras las penas que en ella misma se prescriben, de veinte mil maravedis por la vez primera, duplicada cantidad por la segunda, y destierro de cinco leguas de su propio domicilio á las que fuesen aun inobedientes? (...)

Así mismo encargamos a los padres de familia reflexionen la culpa grave en que incurren por no contener con la prudencia y con la discreción que corresponde en sus consortes, y con la autoridad que tienen sobre sus hijas un porte tan criminal y que tanto las desconceptúa con el pueblo christiano. (...)

Mas si aun a pesar de estas nuestras paternas prevenciones, se atreviesen algunas á presentarse en los templos para asistir á las funciones que al culto del Señor en ellos se celebran, y especialmente á recibir los Santos Sacramentos, todo con la referida falta de honestidad y modestia en sus vestidos...los Ministros del Santuario, dispondrán sean separadas de la casa del Señor las que así desconocen la profunda reverencia, moderación y decoro con que deben presentarse en ella».

El prelado Utrera¹² hará por primera vez mención de forma explícita a la «educación de los jóvenes» y su relación con la «corrupción de las costumbres», a las funciones de la familia así como, implícitamente, al valor del modelado y el ejemplo en la formación y los aprendizajes.

«(...) la raíz de la corrupción de costumbres consiste en la falta de educación à la juventud, en la libertad, lujo y relaxacion que permiten las cabezas de familia à sus propias esposas è hijas que hasta en el Santo Templo se presentan con trages indecentes, escandalosos y provocativos,...».

Otro gran motivo de la voraz reprobación de la Iglesia de la época: los comportamientos ilícitos entendidos como conductas sexuales desviadas o transgresiones del vínculo matrimonial, es decir, amancebamientos, adulterios y natalidad ilegítima. Dadas las especiales características de muchos de los matrimonios, en las que el marido abandonaba temporal o definitivamente el hogar por embarcarse rumbo a América¹³, se creaba un determinado tipo de estructura en los hogares, de quiebra familiar, en la que la mujer tendría un peso considerable. No resulta difícil suponer que en estas condiciones la relajación en las relaciones de pareja originase otras situaciones o uniones nada acordes a los principios morales tradicionales del catolicismo. Resulta significativa la recriminación que la jerarquía hace, en el periodo crítico de las Cortes, de algunos de estos comportamientos en los propios ministros de la Iglesia¹⁴:

«Conviene à saber si los Rectores, Curas, Beneficiados, Capellanes, ó sus Thenientes, Sacristanes, y otros Clérigos, hacen cada uno lo que les toca en su Ministerio (...) ò han hecho alguna falta notable.(...) Si están en algún pecado público ò infamado con alguna Muger; si han cometido Simonía, ò tienen en su Casa Muger de que haya alguna mala sospecha ».

En Cádiz, el fenómeno social de nacimientos¹⁵ no reconocidos, nos hace suponer que estos comportamientos llegaron a ser muy generales en la urbe. Fundamento y prueba de ello será la función de la beneficencia en lo que a las Casas de Expósitos se refiere, niños abandonados por dificultades económicas o por ocultar la vergüenza de nacimientos ilegítimos entre las clases sociales altas. La pastoral eclesiástica se centrará con frecuencia en argumentos de sensibilización hacia este tema a fin de mover las voluntades, bien hacia la evitación de tales conductas, bien a su paliación mediante aportaciones económicas que remediasen la situación dentro de lo posible. El ataque de la oratoria sagrada al comportamiento inmoral de la sociedad gaditana tendrá otro punto de referencia en lo tocante al comercio sexual desarrollado en la ciudad mediante la prostitución y el tráfico de jóvenes. Hay que decir que las mani-

festaciones pastorales específicas al respecto no resultarán lo suficientemente habituales como cabría de esperar dado el orden cuantitativo y cualitativo de la situación. La edad púber de las jóvenes sería, en ocasiones, un motivo de reclamo para este tipo de comercio sobre el que recaían, a veces, verdaderas redes de tráfico. Con frecuencia el grado tan alto al que había llegado el lujo impulsaba a las jóvenes de humilde procedencia a encontrar en esta profesión un medio de llegar rápidamente a la ostentación. El predicador Gómez Bueno¹⁶ se refiere así a los antecedentes de estos comportamientos:

«Cada señora necesita de un caudal entero para vestirse y adornarse. Salen estas à las calles barriendolas con blondas y encajes de grande precio, que estan pendientes de sus sayas. Todo es superabundancia en sus adornos, desde la cabeza hasta los pies. Más diré, se presenta al público una muger mundana con tanto aparato como una Señora principal. ¿Y qué se sigue de aquí? Nada menos que el fomento del meretricio y concubinato, tan perjudiciales uno y otro à la Religión y al Estado. Las jóvenes pobres engreídas con estos alicitivos, se prostituyen fácilmente para lograr vivir con comodidad y profusión en lugar de dedicarse à servir honradamente en una casa».

El conocimiento de tal situación por la Iglesia conllevará toda una serie de exhortaciones morales para el encauzamiento de tales conductas por la vía del arrepentimiento y la conversión con el fin de lograr la felicidad eterna. El ejemplo y responsabilidad en el seno familiar también serán objeto de la intencionalidad pedagógica eclesiástica. Esto será acometido en la práctica con el apoyo a obras pías como las Casas de Recogidas. Estas casas estarían destinadas para asistir a estas mujeres cuando decidían su reincorporación a la sociedad mediante el desarrollo de otras ocupaciones más honrosas. Será en cartas y sermones donde se apelará al problema con el objetivo manifiesto de generar los consabidos cambios en la conducta ciudadana mediante la transmisión de valores en pro de la honestidad, honorabilidad y moralidad femenina, como venimos manteniendo. Valores similares transmitidos en las llamadas Casas de Viudas que tendrían la finalidad de dar cobijo a «pobres viudas y doncellas huérfanas desvalidas», las cuales llevarían una vida muy estricta en la misma con horarios y normas reglamentadas, así como una vigilancia en el plano moral a cargo del capellán encargado del culto¹⁷.

V. A modo de conclusión

La incidencia educativa y cultural no formal del discurso clerical gaditano, de mensaje plural, parece manifestarse con desigual intensidad sobre la población en virtud del nivel de instrucción y de la clase social de los destinatarios. En ello, influirán también dos tendencias íntimamente relacionadas con la idiosincrasia de la sociedad independientemente de la situación económica de la misma: el «europeísmo» y el «casticismo». En general, la población de tendencia europeísta, de formación y clase social más elevada, sería menos influenciable al mensaje moral eclesiástico, pese a su situación, en numerosas ocasiones, de creencia católica. Sus inquietudes, ocupaciones e intereses estarán más cercanos a los acontecimientos generados en Europa (especial-

mente en Francia), al desarrollo del germen burgués, a la educación de la juventud en el extranjero, al gusto por la lectura y por el teatro o a la afición por la tertulia social doméstica y las modas foráneas (vestidos, peinados, bailes, objetos,...). El pueblo llano, por su parte, iletrado pero amante de la tradición, de lo popular, de lo genuinamente andaluz y español; amante de comedias y sainetes que reflejen su propia situación social; del «majismo» con todo lo que ello conlleva de fondo y de forma; imitador de costumbres de las clases altas por mimetismo (los grupos sociales populares serían «dominados» culturalmente por los grupos sociales de élite) pero aportando su impronta particular, recibiría la influencia del discurso clerical sobre su mente y su espíritu de modo más exaltado, más profundo si cabe, pero menos duradero. La causa, tal vez la ausencia de una verdadera interiorización fruto de los mecanismos de reflexión que suele llevar aparejada una instrucción de mayor alcance.

En ambas situaciones debe ser resaltado el papel de la **mujer**. Pieza clave en la génesis y prolongación de los valores y comportamientos humanos, alma de la educación doméstica por su ya consabida función maternal. La mujer gaditana, esposa y madre, tendrá una labor muy interesante en la formación de las nuevas mentalidades. Diferenciamos, igualmente, el estrato social y la formación.

La mujer de clase elevada y culta, potenciará en Cádiz valores morales más cercanos a la libertad y la emancipación femenina (anfitriona de tertulias, seguidora de nuevos usos amorosos como el «cortejo», responsabilidad en los negocios, precursora de las modas,...). La de clase popular potenciará algunos de esos valores, con relativas diferencias por su deficiente instrucción y economía, pero relacionados igualmente con una evolución de su situación en la sociedad, más dueña de sus actos.

Sobre ellas, sobre el papel de la mujer, su rol, su conducta pública y privada, recaerá una importante carga del discurso religioso de obispos y dignidades episcopales, de religiosos y oradores de fama, de misioneros y predicadores, en general. La intencionalidad destacada de apelación a su conciencia moral, hacia la conservación de virtudes como la honestidad y la castidad, la pureza o la inocencia, a través de la represión de sus costumbres y comportamientos será una máxima del sector eclesial. Su papel de madre trataría así de ser controlado, ya que en el ámbito educativo del hogar, la formación temprana de los hijos estaría a su cargo, antes que la propia Iglesia se ocupase de ello con su función catequística. Con todo esto parece corroborarse la cuestión de la influencia de la educación familiar en la perpetuación de los valores religiosos-culturales. Educación familiar a la que se alude con frecuencia en la literatura clerical y por la que se aboga desde el seno de la Iglesia. No debemos perder de vista el papel que la familia cristiana-católica seguiría manteniendo en el contexto de la época, si bien la gaditana será partícipe de ligeras transformaciones que no escaparán a los juicios críticos del sector eclesiástico.

Una reflexión final. La nueva situación que la mujer goza en la sociedad del momento está produciendo una enorme transformación en diferentes dimensiones y,

como no, también en la dimensión moral, como viene a afirmar la ya conocida investigadora de nuestra época, Shere Hite, autora del famoso Informe que lleva su nombre: «La verdad es que la nueva situación de las mujeres está produciendo una enorme transformación moral positiva, tanto para las mujeres como para los hombres: la nueva moral es más moral que la moral del pasado... consiste [la moral] en tomar la decisión apropiada a una alternativa».

Han debido transcurrir dos siglos para que lejos ya de esa mujer gaditana, hipotético germen de la configuración de una nueva mentalidad en torno a su capacidad de decisión, nos acerquemos a la mujer de hoy, en la antesala educativa del Espacio Europeo, que mira hacia un concepto de moral dominado por el uso responsable de su propia libertad.

«El foco de atención de las preocupaciones morales ha cambiado, y para bien: la nueva moralidad ya no se ocupa de mantener a las mujeres en su sitio, sino de construir la igualdad y luchar contra verdaderos actos de injusticia, centrada en aspectos como la pornografía violenta y sexista, los abusos deshonestos contra menores, la violación, la violencia doméstica y el acoso sexual en el trabajo. Lo que está desarrollándose es una nueva moral, más justa y más equitativa»¹⁸.

Shere Hite

Notas

¹ GARCÍA CASTAÑEDA, R.: *Proyección educativa de la literatura clerical gaditana en el primer liberalismo: 1767-1833*, Tesis Doctoral dirigida por el Dr. D. Javier Vergara Ciordia, UNED, Madrid, 2006. Tribunal examinador constituido por el Dr. D. José M^a Hernández Díaz (USAL) como Presidente y los siguientes vocales: Dr. D. Cándido Ruiz (UV), Dr. D. Conrado Vilanou (UB), Dra. D^a Consuelo Calderón (US) y Dra. D^a Paloma Pernil (UNED).

² Debo señalar que a los motivos prácticos que movieron el situar en Cádiz la base principal de la investigación, cabe unir otras causas complementarias que emanan de lo personal: mi propia realidad geográfica, andaluza por nacimiento y ubicación, y el íntimo sentimiento de admiración hacia la ciudad y sus gentes.

³ Discursos eclesiásticos publicados con licencia. Compendio de escritos pastorales, de procedencia fundamentalmente episcopal y jerárquica que conllevan un discurso sagrado: cartas, exhortaciones, instrucciones, edictos, sermones, homilias, breves, oraciones sagradas,... impresos en su época con la intencionalidad de dirigir la conciencia y el comportamiento diocesano requiriendo obligaciones, ofreciendo consejos, generando estados de opinión e incluso sirviendo de modelos didácticos a predicadores menos doctos en el arte de la oratoria.

⁴ RAMOS SANTANA, A.: *Cádiz en el siglo XIX. De ciudad soberana a capital de provincia*, Historia de Cádiz, Vol. III, Madrid, Sílex, 1992, p. 62.

⁵ *Op. cit.*, p. 63.

⁶ GÓMEZ BUENO, P.: (Biblioteca Pública Provincial de Cádiz), *Sermón en la parroquia de Santiago el Domingo de Ramos*, Cádiz, 1805, pp. 27-30.

⁷ La Marquesa de Pontejos, D^a Margarita López de Morla y D^a Frasquita Larrea (madre de la escritora Fernán Caballero).

⁸ DE SILOS MORENO, FR. D.: (Archivo Diocesano de Cádiz), Secretaría de Cámara, Edictos Impresos, n^o 140, Cádiz, 27-1-1826.

⁹ DE VERA Y DELGADO, J. A.: (Biblioteca de Temas Gaditanos), Serie Folletos, caja 11, *Exhortación Pastoral del Serenísimo Señor D._____, presidente de la Suprema Junta Central Gubernativa del Reyno, a sus amados españoles, sobre el modo de santificar la presente guerra, y de asegurar el triunfo que se apetece*. En Cádiz: Por D. Nicolás Gómez de Requena, Impresor del Gobierno, Plazuela de las Tablas, 1809.

¹⁰ *Íb.* p. 17 y s.

¹¹ MUÑOZ Y RASO, J.: (A. D. C.), Secretaría de Cámara, Edictos Impresos, n^o 125, Cádiz, 23-8-1810. Miembro igualmente del cabildo catedralicio y uno de sus responsables en el periodo de sede vacante del obispo Utrera.

¹² UTRERA, F. X.: (A. D. C.), Secretaría de Cámara, Edictos Impresos, n^o 116, Cádiz, 20-6-1808.

¹³ FERNÁNDEZ PÉREZ, P.: *El rostro familiar de la metrópoli. Redes de parentesco y lazos mercantiles en Cádiz (1700 – 1812)*, *op. cit.*, Madrid, Siglo XXI de España Editores, 1997.

¹⁴ *Íbid.*

¹⁵ PÉREZ SERRANO, J.: *La población de Cádiz a fines del Antiguo Régimen*, Cádiz, Diputación, 1987, p. 189.

¹⁶ GÓMEZ BUENO, P.: *op. cit.*, p. 4.

¹⁷ BUSTOS RODRÍGUEZ, M.: *Los siglos decisivos* Historia de Cádiz, Vol. II, Madrid, Sílex, 1990, pp. 117.

¹⁸ HITE, S.: «El pecado sexual y la nueva mujer», *El País Semanal*, 2006.

INFLUENCIA EN ESPAÑA DEL MODELO EDUCATIVO FRANCÉS CREADO POR PIERRE VELLAS: EL CASO DE LAS AULAS DE LA TERCERA EDAD Y LOS ACTUALES PROGRAMAS UNIVERSITARIOS PARA MAYORES DE 55 AÑOS

M^a José González Rivas
E-mail: mjgrv@yahoo.es
(Universidad de Salamanca)

Introducción

El objetivo de esta comunicación no es otro que mostrar cómo las tres orientaciones de las primeras universidades de la tercera edad son las que están marcando las directrices de los actuales Programas Universitarios de Mayores (PUM) en España, siendo fieles a los principios del profesor Pierre Vellás, fundador en 1973 de la primera universidad de la tercera edad y fundador en 1976 de la AIUTA (Asociación Internacional de Universidades de la Tercera Edad).

Pero al hablar de antecedentes de los actuales PUM hay que remontarse al año 1958 cuando la UNESCO se empieza a preocupar por los problemas del envejecimiento. En 1974, esta misma institución en su 18ª Conferencia General deja constancia de que el envejecimiento se vincula a la educación, dotándola de contenido y presupuesto específico.

En 1997 la conferencia internacional de Hamburgo sobre la educación de personas adultas (CONFINTEA) UNESCO plantea dos propuestas:

- Asegurar a los mayores el acceso a la educación y a la formación.
- Organizar actividades que ilustren la forma en que la educación de adultos puede reforzar el papel de las personas mayores en la construcción de las sociedades actuales. El profesor Lorenzo Vicente hace referencia a un párrafo significativo de la citada declaración de Hamburgo sobre la educación de adultos:

«La educación a lo largo de toda la vida es por tanto más que un derecho: es una de las claves del siglo XXI. Es a la vez consecuencia de una ciudadanía activa y una con-

dición para la participación plena en la sociedad. La educación de adultos puede configurar la identidad y dar significado a la vida. Aprender durante toda la vida significa replantear los contenidos de la educación a fin de que reflejen factores tales como la edad, la igualdad entre hombres y mujeres, las discapacidades, el idioma, la cultura y las disparidades económicas».

Otra cuestión que, en nuestra opinión, ha dado frutos en el ámbito de la educación de adultos en la segunda mitad del siglo XX ha sido el progresivo alejamiento de la psicología conductista y el florecimiento de la psicología humanista, la cual empieza a dar importancia a la madurez emocional. En este sentido, el profesor Requejo Osorio explica que «la revolución emocional afecta tanto a la psicología como a la educación y a la sociedad en general».

Presentaremos las principales claves del pensamiento del profesor Pierre Vellas y haremos una descripción de algunos de los programas de mayores más representativos vinculados a las distintas universidades españolas con la finalidad de mostrar la vigencia de los planteamientos teóricos que parten de la Universidad de Toulouse.

Asimismo, se detallan cronológicamente los congresos celebrados por la AIUTA, a la vez que se describen los numerosos Congresos celebrados en España con esta temática, y organizados por la Asociación Estatal de Programas Universitarios para Mayores (AEPUM), a la que pertenecen numerosas Universidades de nuestro país.

Claves del planteamiento de Pierre Vellas: las orientaciones de las primeras universidades de la tercera edad y la AIUTA

Tal como lo explicita el profesor de la Universidad de Baleares Martí M. March Cerdá, los objetivos básicos de la primera Université du Trosième Âge eran los siguientes:

- La mejora física, mental y social de la calidad de vida de los mayores.
- La educación permanente para relacionarlos con otros grupos de edad.
- Aplicar un programa de investigación gerontológico.
- Llevar a cabo programas de formación inicial y continua en materia gerontológica.

El objetivo (Vellas, 1997) fue «apostar por un nuevo tipo de educación para personas mayores que se centrara en la calidad de vida y tuviese en cuenta los vínculos intergeneracionales y la investigación en el campo de la gerontología». Su planteamiento muestra que la mejora de la calidad de vida es uno de los pilares que sustentan el surgimiento de los programas universitarios para mayores. Con Vellas se destaca el concepto de Educación Permanente como nuevo concepto de educación, considerada como un derecho para toda la población. El considerado modelo francés se inicia con su integración directa en la Universidad. Estas ideas tienen una proyección y aplicación en todo el mundo y cada país produce su propio modelo.

Después de la UTE de Toulouse (1973), aparece en Ginebra (Suiza) la UNI3 y en 1976 nace la Asociación Internacional de las Universidades de la Tercera Edad (AIUTA), como una ONG dotada de estatuto consultivo en el seno del Consejo Económico y Social de la ONU y creada por el profesor Vellas.

Las tres orientaciones de las Universidades de la Tercera Edad (UTE) fueron: la formación, la investigación y el servicio a la comunidad.

Las denominadas UTE ofrecen formación multidisciplinar (conferencias, cursos, talleres...) abiertos a todos sin condición de edad ni titulación, suscitan investigaciones sobre temas concretos bajo la dirección de profesores universitarios, contribuyen a mejorar las condiciones psíquicas y mentales gracias a la participación activa de los alumnos en el seno de las UTE. Todas tienen programas y estructuras diferentes pero todas vinculadas directamente o a través de convenios con la enseñanza superior. A la AIUTA pertenecen actualmente en el mundo más de 25000 universidades de la tercera edad y su adhesión se hace por petición escrita acompañada de un informe que es examinado por una comisión destinada al efecto.

La AIUTA promueve los intercambios de experiencias entre los alumnos y los congresos científicos de carácter internacional que se celebran cada dos años, suscita la creación de nuevas universidades de la tercera edad en los cinco continentes, con el fin de dar a conocer los objetivos y la filosofía de las universidades, aspira a ser reconocida como interlocutora representativa de las UTE en los grandes debates sobre la problemática del envejecimiento y tiene vocación de participar en la labor de investigación en el campo del envejecimiento de la persona y de la sociedad.

La AIUTA celebra congresos internacionales desde su fundación en 1976 y ha celebrado ya su vigésimo segundo en Reims (Francia).

Congresos Internacionales de la AIUTA y temáticas desarrolladas:

1976 Charleroi (Bélgica)

1977 Toulouse (Francia)

1978 Namur (Bélgica): Los recursos humanos de la Tercera Edad al servicio de la colectividad

1979 Nancy (Francia): El buen envejecer: de la prevención de la patología del envejecimiento al funcionamiento y a la pedagogía de la Tercera Edad

1980 Sherbrook (Canadá): Educación permanente en la Tercera Edad

1981 Madrid (España): La cultura en la Tercera Edad

1982 Niza (Francia): El papel de la UTE en la sociedad contemporánea

1983 Riva del Garda (Italia): La descentralización de las UTE, vías de una difusión cultural

1984 Neuchâtel (Suiza): La investigación para y con las personas mayores

- 1986 Tournai (Bélgica): Las UTE en el mundo, apertura y diálogo
- 1987 Varsovia (Polonia): Educación y salud
- 1988 Toulouse (Francia): Por una sociedad más humana
- 1990 Hull (Canadá): Las UTE fuentes de desarrollo
- 1992 Barcelona (España): El ejercicio físico y el envejecimiento
- 1994 Jyväskylä (Finlandia): La preparación para el envejecimiento
- 1996 Nantes (Francia): ¿Generaciones en diálogo?
- 1998 Schwäbisch-Gmünd (Alemania): Aprender en la Tercera Edad ¿Por qué y cómo?
- 2000 Québec (Canadá): Las personas mayores y las nuevas tecnologías
- 2002 Ginebra (Suiza): La edad y la experiencia al servicio del porvenir
- 2004 Shanghai (China Continental): La formación continua de los mayores: de la tradición a la innovación
- 2006 Reims (Francia): Treinta años: balance y perspectivas
- 2008 Turín (Italia): Prevista celebración

La proyección de esta asociación internacional en Latinoamérica se manifiesta en la celebración en Lima (Perú) del Primer Congreso Iberoamericano de la Universidad de la Tercera Edad (2005) y la existencia de una institución como el Icesi que pertenece a la Universidad de Santiago de Cali, otros países como Uruguay o Argentina, muy bien representada por la Universidad de Entre Ríos.

La influencia francesa en España: de las aulas de la tercera edad a los programas universitarios para mayores

El modelo del profesor Vellas y el precedente de la Universidad de Toulouse contribuyeron a la generalización de la educación a través de las Universidades. Su planteamiento llega como una ráfaga a otros países.

En España las primeras influencias se hacen palpables a finales de los años 70 culminando con la eclosión de los Programas Universitarios para mayores (PUM) en la década de los 90, y, desde entonces, con distintos modelos organizativos.

La aparición de las denominadas Aulas de la Tercera Edad es previa a los PUM: fueron creadas por el Ministerio de Cultura como una adaptación española de la primera Universidad de la Tercera Edad de Toulouse y se mantienen hoy.

En treinta y tres ciudades españolas el Ministerio las instaló, confiándolas a entidades sin ánimo de lucro, como es el caso de Logroño en donde la Compañía de Jesús la acomodó a nuestro país, habiéndose implicado especialmente el jesuita riojano Francisco Verdú.

En 1999 se celebraba en La Rioja el VII Congreso Internacional de las Universidades y Aulas de la Tercera Edad.

Estas Aulas consisten en actividades formativas que siguen vigentes hoy pero que no se circunscriben a lo que concebimos hoy como Programas Universitarios. Ambos términos provocan, en muchos casos, confusión y aunque ambos tienen como fundamento la formación continua poseen enfoques pedagógicos diferentes: las citadas Aulas no recaen en las Universidades sino en otras instituciones y están ampliamente centradas en aspectos socioculturales y animación basados en talleres. Los PUM se sustentan en una formación científico-cultural y social, amparada por las Universidades, con el objetivo de aprender y motivar para la investigación, conformando espacios de intercambio de experiencias intra y/o intergeneracionales que recalcan en un estilo de envejecimiento activo hacia una mejora de la calidad de vida y, consecuentemente, hacia una mayor autonomía personal y hacia la prevención de la dependencia de las personas mayores.

En nuestro país es la Universidad Pontificia de Salamanca la que inaugura el primer curso académico en colaboración con la Junta de Castilla y León en noviembre del año 1993, convirtiéndose así en la universidad de la experiencia pionera en España.

Los programas universitarios para mayores en España: el Programa Interuniversitario de la Experiencia de Castilla y León y el cuarto ciclo de la Universidad de Santiago de Compostela como paradigmas organizativos diferentes

Nacidos en los primeros años de los noventa, han ido creciendo de forma imparable en toda España y hoy existen en cincuenta universidades españolas y se calcula que son más de 25000 mayores los que asisten a las aulas.

El primer curso académico del Programa Universitario de la Experiencia se inaugura en la Universidad Pontificia de Salamanca en 1993 y en colaboración con la Junta de Castilla y León. Nace enraizada a la Fundación del Hombre, creada por el dominico Bartolomé Vicens Friol en 1982. Entre 1993 y 1997 se llevaron a cabo las Conferencias Inaugurales de la Universidad de la Experiencia de la Pontificia.

El Programa Interuniversitario de la Experiencia de Castilla y León, referente de otros en España, es una muestra del desarrollo que experimentan hoy los PUM en nuestro país, amplificando las posibilidades de educación de los mayores de 55 años.

Las universidades se aproximan a las sociedades y hacen participar a sus ciudadanos. Asistir a las clases universitarias supone una oportunidad de formación integral, de actualización de conocimientos y de enriquecimiento personal, además de una apuesta por la igualdad de oportunidades. En este contexto adquieren relevancia las relaciones interpersonales y el intercambio de experiencias que se plantean como uno de los objetivos básicos.

El Programa Interuniversitario de la Experiencia de Castilla y León para mayores de 55 años

Se trata de un Programa que se imparte en toda la Comunidad Autónoma, está financiado por la Junta de Castilla y León y gestionado por ocho universidades públicas y privadas de la región.

Se estructura en tres cursos académicos y consta de un plan de estudios en el que se establecen asignaturas obligatorias y optativas de veinte horas cada una, impartidas por profesores universitarios. Los contenidos están relacionados con disciplinas diversas como la psicología, el derecho, el medio ambiente, la literatura, la filosofía, la sociología, la nutrición y dietética, el arte, la historia, la economía o las nuevas tecnologías.

La Universidad de Salamanca cuenta con tres sedes urbanas en Salamanca, Zamora y Ávila y con cuatro sedes rurales en las localidades de Toro, Ciudad Rodrigo, Benavente y Béjar. El pasado curso 2007-2008 los alumnos totales matriculados en esta universidad se aproximaba a los ochocientos.

Para matricularse como alumno no es necesario tener ninguna titulación académica previa, el requisito básico es tener 55 años o más y residir en la Comunidad Autónoma.

El programa ofrece conocimientos de actualidad, actividades culturales y de intercambio generacional, intercambio de alumnos con universidades nacionales y extranjeras, metodología de enseñanza adaptada a las personas mayores, material de apoyo y didáctico necesario para cada asignatura, profesorado universitario, y acceso y utilización de las instalaciones de cada universidad a los alumnos, considerados de pleno derecho, del mismo modo que los alumnos convencionales.

Al finalizar los tres cursos académicos, se entrega la correspondiente acreditación mediante un diploma como Graduados de la universidad en la que hayan cursado estudios dentro del Programa Interuniversitario de la Experiencia.

Este Programa de la Experiencia puede ser considerado paradigma por la iniciativa o implicación que realiza la Junta de Castilla y León, por su amplia financiación y la colaboración de las diversas universidades, añadiendo aún más la complejidad de una región tan extensa, y por la apuesta institucional realizada para trasladar a núcleos rurales la igualdad de oportunidades.

Se pretende ofrecer a las personas mayores la posibilidad de acceder a la cultura como una fórmula de crecimiento personal, un espacio de intercambio generacional y una vía de participación solidaria en la sociedad.

Concretamos más los objetivos del programa, tal como se expresan en el folleto explicativo para el curso 2008-2009:

- Facilitar el acercamiento de las personas mayores a la cultura como vehículo de expresión de experiencias y conocimientos.

- Promover el intercambio de relaciones, tanto entre los propios mayores como entre éstos y otros grupos de edad, constituyéndose el entorno universitario en un marco de interrelación social.

- Despertar en los participantes actitudes solidarias que puedan manifestarse en conductas de ayuda y voluntariado hacia los propios mayores y otros grupos de población.

Universidad de Santiago de Compostela: el cuarto ciclo de los estudios universitarios para mayores

El cuarto ciclo de la Universidad de Santiago de Compostela nace como programa de formación dirigido en los años noventa y en 1998 comienza su andadura como ciclo formativo promovido por el profesor Mayán Santos, Catedrático de Medicina de la USC especialista en Gerontología.

Se dirige a personas mayores de 50 años con independencia de su nivel académico previo y se explica en relación con los cambios demográficos.

Los objetivos o fines educativos son los siguientes:

- Integración y participación de los mayores en los estudios universitarios.

- Amplificar la oferta de estudios universitarios como experiencia global a lo largo de toda la vida.

- Posibilitar a los mayores que compartan y desarrollen iniciativas docentes y de extensión cultural.

El patrón desarrollado por esta universidad gallega manifiesta un modelo educativo centrado en el propio ser humano o en la «autorrealización», reflejando una concepción humanista. Busca la integración conceptual del programa dentro de los demás ciclos que se imparten en esta universidad.

Quizás, lo más llamativo y novedoso de este modelo de universidad de mayores sea su estructura y plan docente, aparentemente compleja: se cursan materias interdisciplinares de cuatro grandes áreas de conocimiento: ciencias experimentales y tecnología, ciencias sociales y jurídicas, humanidades y ciencias de la salud.

El plan de estudios se estructura en cinco cursos académicos, distribuidos en tres etapas o ciclos:

- Primera etapa: de carácter general, consta de tres cursos académicos y, a su término, se obtiene el Diplomado Senior.

- Segunda etapa: es la etapa de especialización, tras la cual se obtiene el título de Licenciado Senior.

- Tercera etapa: a través de un trabajo de investigación se obtiene el Título Excelsor Senior. El trabajo debe estar tutelado por uno o más profesores uni-

versitarios y tendrá que ser expuesto o defendido tras el nombramiento de un tribunal, tal como se indica en el reglamento de la USC sobre el IV Ciclo.

El actual director del IV Ciclo en la universidad compostelana es también el Presidente de la Asociación Estatal de Programas Universitarios para Mayores (AEPUM), el profesor Antonio Rodríguez Martínez.

La AEPUM se constituye como asociación de interés universitario y tiene como fin estructurar y fomentar los programas educativos de carácter universitario para el desarrollo formativo y cultural.

Enumeramos a continuación la relación de congresos o encuentros nacionales de Programas Universitarios para mayores desarrollados por la AEPUM, avalados por las distintas universidades desde el año 1996 hasta el más reciente encuentro de estas características celebrado en Burgos:

- X Encuentro Nacional (Burgos, Mayo 2008): la formación universitaria de personas mayores y promoción de la autonomía personal; políticas socio-educativas, metodologías e innovaciones.
- IX Encuentro Nacional (Almería, septiembre 2006)
- VIII Encuentro Nacional (Coreses - Zamora, enero 2004)
- VII Encuentro Nacional (El Escorial - Madrid, octubre 2003)
- VI Encuentro Nacional (Alicante, abril 2002)
- V Encuentro Nacional (Puerto de la Cruz - Tenerife, abril 2001)
- IV Encuentro Nacional e Iberoamericano (Sevilla, abril 2000)
- III Encuentro Nacional (Salamanca, febrero 1999)
- II Encuentro Nacional (Alcalá de Henares, noviembre 1997)
- I Encuentro Nacional (Granada, noviembre 1996)

Conclusiones

Es más que probable que en esta comunicación no se haya concluido nada nuevo: estudiosos e investigadores más curtidos tras muchos años de labor son mejores conocedores de los antecedentes y perspectivas de los Programas Universitarios en España, como se demuestra en numerosos debates científicos que se realizan en ámbitos internacionales y nacionales.

No obstante, quisiéramos terminar agitando ideas y expresando algunas reflexiones después de haber sondeado el estado de la cuestión, a través de lecturas, en ocasiones, apresuradas, hechas con el voraz afán de conocimiento inmediato. La asistencia a diversos cursos sobre educación permanente y a algún que otro congreso, especialmente mi experiencia como responsable de una sede de mayores de la USAL,

pueden habernos permitido plasmar las siguientes líneas sobre un tema que resulta apasionante para todo aquel que ame la pedagogía, y para quienes tengamos el privilegio de aprender trabajando al lado de personas que gozan de una experiencia y sabiduría naturales.

Hoy la formación universitaria de mayores parece poseer una entidad educativa propia con unos objetivos y contenidos específicamente enfocados a los que debe unirse una metodología adecuada ante la heterogeneidad de los alumnos mayores. El éxito de estas enseñanzas radica, en gran medida, en el uso de la pedagogía si queremos superar obstáculos y encarar la diversidad como un instrumento enriquecedor y capaz de transformarse en un clima de cohesión y solidaridad. El enfoque pedagógico de estos Programas Universitarios debe ajustarse también a la modificación del concepto de aprender, los mayores aprenden por placer, y muestran una motivación intrínseca. Al mismo tiempo existe en ellos un potencial de desarrollo cognitivo y social particular, propio de esa etapa del ciclo vital. Numerosos estudios siguen demostrando que la asistencia a las clases tiene efectos positivos a nivel intra e intersubjetivo que generan condiciones favorables en su calidad de vida y en su entorno sociocultural.

La educación interviene en la socialización y posibilita la autonomía personal a cualquier edad. La etapa posterior a la jubilación se convierte hoy en un período de productividad y de nuevos retos para un alto porcentaje de personas. Funciones preventivas, compensadoras y optimizadoras recalcan en un crecimiento integral de la persona mayor, incidiendo en la posibilidad de cambios individuales y de transformaciones comunitarias o sociales.

La idea inicial de Vellas de integrar a los mayores en la universidad sigue abriendo hoy la posibilidad de reformular proyectos de vida y de encontrar un nuevo sentido al futuro, superando con mayor bienestar las problemáticas propias de la vejez.

Por otro lado, las universidades han sabido asumir compromisos con los nuevos tiempos, conocedoras de que los mayores del siglo XXI, lúcidos y plenos de energía, necesitan buscar formas de capacitarse, de reubicarse en la acelerada transformación de las sociedades modernas.

Sin embargo, los Programas universitarios de mayores aún necesitan un reconocimiento oficial y esta situación debe hacer replantearse el presente y futuro de las universidades. Sin duda, es éste uno de los principales desafíos a los que se enfrentan las universidades ante la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior.

Bibliografía

Darrieux de Nux, Yolanda: Foro Iberoamericano de Programas Universitarios de la Mediana y Tercera Edad (Directores y Coordinadores) FIMTE-DIR en:

<http://www.fac.or.ar/pipermail.fimte-asist/2006-November/000086.html>

Fernández Ballesteros, R. (2001): Gerontología social. Madrid. Ed. Pirámide.

- González Rivas, M. J. (2008): «La Universidad de Salamanca en Ciudad Rodrigo: los universitarios mayores de 55 años. Programa Interuniversitario de la Experiencia de Castilla y León» en Libro del Carnaval. Ayuntamiento de Ciudad Rodrigo, pp 119-122.
- Lorenzo Vicente, J. A (2008): «Propuesta de Regulación del Acceso a las enseñanzas universitarias oficiales para mayores de 50 años desde los Programas Universitarios para personas mayores» en X Encuentro Nacional de Programas Universitarios para mayores. Universidad de Burgos, Burgos.
- March Cerdá, M. X. (2008): «La formación universitaria de personas mayores y la promoción de la autonomía personal en la Unión Europea» en X Encuentro Nacional de Programas Universitarios para mayores: Formación universitaria de personas mayores y promoción de la autonomía personal. Políticas socioeducativas, metodologías e innovaciones. Universidad de Burgos, Burgos.
- Martín García, A. V. y Requejo Osorio, A. (2005): «Fundamentos y propuestas de la educación no formal con personas mayores» en Revista de Educación nº 338 pp. 45-46.
- Mayán Santos, J. M (1998): IV Ciclo Universitario. Formación de mayores. Universidad de Santiago de Compostela, Santiago:
- <http://www.Usc.es/ivciclo/regulam.htm>
- Requejo Osorio, A.: «Emociones y personas mayores» Universidad de Santiago de Compostela. XXV Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación: «Las emociones y la formación de la identidad humana». Universidad de Salamanca. Salamanca, 2006.
- http://www.ince.mec.es/revistaeducación/re338/re338_05.pdf
- UNESCO (1997): Quinta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos (CONFINTEA V). Declaración de Hamburgo sobre la Educación de Adultos. Hamburgo, 14-18 de julio de 1997.
- Ubieto Arteta, A. (2007): «La Universidad de la Experiencia de Zaragoza dentro de un contexto de carácter universal» en Revista de Formación y Empleo Formación XXI, <http://www.formacionxxi.com/porqualMagazine/do/prin/magazineArticle/2007/04/text/>
- Vega Gil, Leoncio (2005): Claves de educación comparada en perspectiva social. Ed. Tirant lo Blanch. Valencia.
- Vega Gil, Leoncio (2006): «Programa Interuniversitario de la Experiencia de Castilla y León en la Universidad de Salamanca. Sede de Ciudad Rodrigo» en Libro del Carnaval. Ayuntamiento de Ciudad Rodrigo, Ciudad Rodrigo, pp.71-77.
- Vellas, P. (1974): Les chances du Troisième Age, Stock, París.
- Vellas, P. (1997): Les Université du Troisième Age, EDUPT, Roma.
- <http://www.aiuta.org/documents/depliantespagnol.pdf>

<http://www.fundacióndelhombre.com/fundación.htm>

<http://www.aulas3edad.com/Historia.htm>

<http://www.usc.es/comunicaciones/4%5b1%5D.1.7%20Radl.doc>.

LA INFLUENCIA PEDAGÓGICA FRANCESA A TRAVÉS DE LA REVISTA *LA ESCUELA MODERNA*

Soledad Montes Moreno

E-mail: smontes@ugr.es

Miguel Beas Miranda

E-mail: mbeas@ugr.es

(Universidad de Granada)

I. Introducción

La Escuela Moderna, por ser un canal informativo abierto a distintas corrientes pedagógicas, por su reconocido prestigio a nivel académico y por su amplia difusión sobre todo entre los maestros, inspectores y profesores de Escuelas Normales, se convirtió en un instrumento formativo del magisterio español; además, sirvió de propagación de las teorías prácticas e innovaciones que en materia de educación se producían en otros países europeos y americanos.

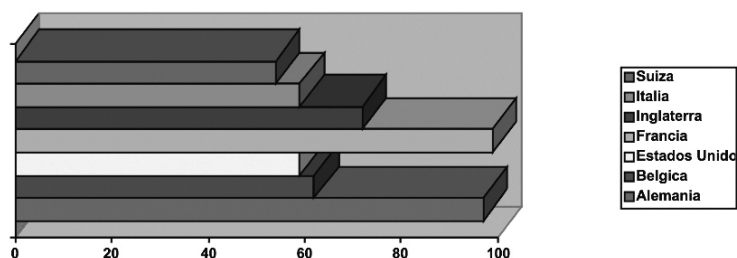
El objetivo de nuestro trabajo es estudiar las corrientes, teorías y experiencias pedagógicas francesas que tuvieron eco en la revista **La Escuela Moderna** en forma de artículos, crónicas, referencias bibliográficas, etc.

Lógicamente, ni pretendemos ni podemos valorar la repercusión efectiva que tuvo la difusión del caudal de la cultura pedagógica que ejerció **La Escuela Moderna**, pero lo que parece fuera de toda duda es que a través de ella se seleccionaron, analizaron y se difundieron una serie de prácticas y teorías curriculares francesas que de alguna manera fueron conocidas no sólo en España, sino también en los más remotos lugares de Latinoamérica.

II. Crónicas del extranjero referidas a Francia

Bajo distintos epígrafes (*Crónica general*, *Boceto de información mundial pedagógica*, *Información educativa mundial*...) **La Escuela Moderna** nos ofrece noticias de otros países. «Servirá esta sección a los maestros para juzgar y comparar lo que se hace y se piensa dentro y fuera de España en materias de educación primaria, y para estar al tanto del estado y los adelantos de los que tanto le importa conocer»¹.

Este tipo de informaciones tienen cabida, sobre todo, en la primera etapa de la revista, siendo director Pedro de Alcántara (1981-1906). Los países de quienes más referencias encontramos son Francia, 99 veces entre 1981 y 1919, en la última etapa (1990-1934) no aparecen crónicas sobre ella, y Alemania: 97.



Países de la crónica que aparecen más de 50 veces. Elaboración propia.

De las casi cien referencias que aparecen sobre Francia hemos hecho una selección atendiendo sobre todo a la distinta nomenclatura que aparece en los títulos. Desde la primera crónica, año en el que nace **La Escuela Moderna**, aparecen las alusiones a Francia. Comienzan las crónicas con un alegato «en favor de la enseñanza que se hace diariamente en esta nación», argumentando que ha logrado situarse a la cabeza del movimiento pedagógico, siendo el país que más se preocupa en difundir y mejorar la educación. Después de los preliminares centra la atención sobre los inspectores de educación primaria franceses, sus aptitudes pedagógicas, los trabajos sobre sus visitas, la disciplina, y los consejos que dan a los maestros y que se publican en los periódicos profesionales².

En otro número, del mismo año, se insiste en los esfuerzos de Francia por difundir la cultura y da cuenta de distintas asociaciones e instituciones francesas como *La liga de la Enseñanza*, que entre otras cuestiones fomenta la organización de la enseñanza manual y experimental en las escuelas; el *Asilo de huérfanos Prévost*, donde se ensayan modernos sistemas y procedimientos pedagógicos o la *Escuela profesional de ciencias alimenticias*³.

Se alude también a temas tan diversos como la enseñanza naval en las escuelas primarias, los maestros, el cultivo de las flores por los niños, la enseñanza del trabajo manual en las escuelas primarias elementales de niñas y en las Normales de Maestras, la enseñanza viva y fecunda o la lucha contra el alcoholismo⁴.

También se escribe sobre las conferencias que organiza el *Museo Pedagógico* de París, destacando la que lleva por título Enseñanza de las Ciencias matemáticas y de las Ciencias Físicas. En el mismo número un inspector de Academia de la Corrèze expone lo que define como los grandes males de las escuelas «primero el mal método, y en seguida la nomenclatura». Refiere un método abstracto, condenado por la razón, por las instrucciones ministeriales y por los resultados, frente a un método intuitivo

y concreto que reanima, difunde la vida y estimula en lo niños la reflexión, la indagación y la observación. Por otro lado, critica que los maestros cometan el error de querer agotar todas las materias del programa y en cada materia todas las partes⁵.

A finales de la primera etapa de la revista vuelve a salir el tema de las conferencias organizadas por el *Museo Pedagógico*. También se escribe sobre la fiesta anual que se celebra en Francia llamada la *Fiesta de las escuelas*, que en 1906, la tercera, sería de las Escuelas Normales primarias y de la enseñanza primaria superior. Se extractan algunos párrafos sobre la circular que acaba de publicar El Ministerio de Instrucción Pública relativa a la enseñanza de la selvicultura. Finalmente se exponen las veinticuatro conclusiones que elabora una comisión creada en el Ministerio de Instrucción Pública para estudiar las medidas necesarias para la instrucción de los niños anormales (sic)⁶.

De las escasas referencias a crónicas sobre el extranjero que la revista publica en su segunda y tercera etapa (1907-1934), recogemos la que aparece en 1908 con apenas cinco líneas de extensión en la que los inspectores critican a los maestros, identificándose con los padres de familia, porque dan excesiva prioridad a los ejercicios de memoria con perjuicio de la reflexión y otras potencialidades mentales⁷.

III. Artículos que tienen como tema central alguno de los aspectos de la educación en Francia

Desde el primer año de edición de la revista **La Escuela Moderna**, 1891, aparecen también artículos que de algún modo aluden a las ideas o prácticas educativas que se desarrollan en Francia. Los años en los que más se escribe sobre este tema son, por este orden, 1920, 1913, 1901, 1921, 1923, 1924, 1900, 1906, 1912, 1925, 1926, 1933. Sin embargo, no encontramos ninguna referencia en 1892, 1893, 1894, 1897, 1898, 1904, 1907, 1910, 1911, 1914 a 1916, 1919, 1928, 1931⁸.

Realizando un análisis cuantitativo teniendo en cuenta los países extranjeros con mayor número de artículos, sin considerar el año de su publicación, obtenemos los siguientes resultados: Francia (89), Bélgica (52), Inglaterra (34), Suiza (26), Alemania (21), Italia y Rusia (19), Austria (16) y Portugal (14)⁹. Las aportaciones que vienen de Francia son las más importantes, pero no sólo por el número, sino también por la creencia generalizada en la época en la que se publica la Revista de que «la nación cuya literatura pedagógica es más rica y copiosa, es la nación francesa»¹⁰. El desarrollo de la Pedagogía en ese país es fundamental para España, ya que allí se está realizando lo que se ha denominado como Primera Revolución Pedagógica (1880-1914), coincidiendo con el período de implantación de la tercera República, que intenta crear un modelo de escuela que actúe como importante agente de socialización política y cívica al servicio de la consolidación de la misma. Por eso interesa a los liberales españoles dar a conocer los principios y experiencias educativas que se llevan a cabo allí. Buisson, Marion, Compayré, Schmit, Vessiot, Vincent, Fonssagrives, Rousselot... son los autores más conocidos y destacados; sus artículos sobre la neutralidad de la escuela, la educación moral y cívica, y misión de la escuela tuvieron amplio eco en la revista y en los docentes españoles.

En cuanto a la temática de los artículos de la Revista que aluden o hacen referencia a alguno de los ámbitos educativos extranjeros, destacamos, en primer lugar, aquellos relacionados con las metodologías, sistemas de enseñanza o experiencias educativas. En el primer período aparecen informaciones sobre Austria, Estados Unidos y China; en el segundo, sobre Francia, Inglaterra y Bélgica y en el tercero, sobre Argentina, Francia, Bélgica y Norteamérica. Entre los modelos que se referencian destacan los sistemas de Nääs, Wait y Slolyd, bajo la dirección de Alcántara; el método Montessori y el sistema Braille, bajo la dirección de Mingo y los métodos Decroly, Dalton y Montessori, bajo la dirección de Gerardo Rodríguez¹¹.

A partir de 1908, unos 60 colaboradores y colaboradoras de La Escuela Moderna tendrán oportunidad de ser becados para asistir a distintas reuniones científicas, visitar centros e instituciones y en definitiva empaparse de lo que se está haciendo en materia educativa en Francia, Bélgica, Inglaterra, Suiza y Alemania, fundamentalmente¹². Una vez regresados de sus estancias en el extranjero, escriben artículos en los que aluden a lo vivido y observado. Este fue el caso, por ejemplo, de Luis Álvarez Santullán a quien la JAE le concedió una beca de un año para que visitara Escuelas Normales y observara el funcionamiento de la Inspección en diversas naciones. A raíz de este viaje, publicó en artículo «Notas extranjeras. La enseñanza profesional y técnica en Francia»¹³.

En 1932, Gerardo Rodríguez, en una serie de artículos, abordará el movimiento pedagógico de la Escuela Nueva desde los establecimientos de educación en la que se inspiraron y desde algunos de sus representantes más notorios¹⁴. En este sentido, ofrece una profusa información sobre la Escuela Nueva de Abbotsholme, en Inglaterra; la Escuela Elemental Universitaria de Chicago; la Escuela de Rocas, en Francia; la Comunidad Escolar Libre de Wickersdorf y la Escuela de Odenwald, en Alemania; las Escuelas del Trabajo y las Escuelas Activas (Kerschensteiner); las tendencias de la «Educación Nueva»; la «Escuela Nueva» en Estados Unidos y una crítica de estos movimientos renovadores. También trata la pedagogía de Dewey, Montessori, Decroly, Claparède, el Instituto J. J. Rousseau y Binet. Finalmente, entre los dos últimos años de la revista se escriben 14 artículos, sin firmar, sobre el método de proyectos en la enseñanza.

Una de las innovaciones educativas de origen francés que tuvieron una repercusión especial en España fue la relacionada con la educación infantil, entonces denominada de párvulos. En un contexto español en el que el analfabetismo era dominante, en el que el absentismo escolar estaba generalizado y el déficit de aulas y de maestros era alarmante (por citar tan sólo algunos problemas escolares de la época), llama la atención que se recojan este tipo de iniciativas que en definitiva pretenden escolarizar a una población más allá de la enseñanza obligatoria propuesta por la Ley Moyano.

Los primeros ensayos de Escuelas de párvulos tuvieron lugar en Ban-de-la-Roche, gracias al pastor protestante Oberlin. Afectado por la extrema miseria e ignorancia de sus feligreses, se dedicó a mejorar esta precaria situación, dando consejos,

reformando costumbres y creando escuelas, de las que él mismo trazó los planos, en las cinco aldeas adscriptas a su parroquia. Una vez fundadas las escuelas, también se preocupó por la formación del personal para las mismas; así, junto con su mujer, preparó a mujeres de su parroquia para que le ayudasen como maestras -a las que denominó conductoras de la infancia-. Oberlin reunió los niños más pequeños en salas espaciosas siguiendo un modelo pedagógico y organizativo que tenía como objetivo adaptar una cultura maternal a un centro escolar. Allí, el recreo ocupaba gran parte del tiempo; mientras que los menores jugaban juntos, los mayores se ocupaban en algo útil, como el canto, el dibujo, la geografía, la historia de las plantas, ejercicios religiosos, coser, hilar, hacer punto de media, etc. Utilizaban una metodología intuitiva y practicaban con frecuencia las excursiones por el campo. Se les infundía el gusto por el dibujo, por las flores y por el cultivo de las plantas. En estas escuelas, que se denominaron Escuelas de calceta, tienen su origen las Salas de asilo y Escuelas maternas francesas, y, en general, las Escuelas de párvulos de todos los países; antes de ellas sólo existían Asilos o Refugios. Pese al éxito que tuvieron las escuelas fundadas por Oberlin no se extendieron por otras provincias. Así que después de Bande-la-Roche, no se hizo en Francia, con anterioridad a la creación de las Escuelas de párvulos en Inglaterra (1816), más tentativas que la que Mme. Pastoret llevó a cabo en París con la fundación de una Sala de hospitalidad, en la que para los niños mayores, todos los ejercicios tenían un fin práctico y miraban preferentemente a la educación y al trabajo manual.

El éxito alcanzado en Inglaterra por las Infant schools tuvo gran resonancia en varios países de Europa, especialmente, en Francia, donde fueron «reimportadas las Escuelas de párvulos, cuando los primeros ensayos prácticos de ellas son realmente franceses». El punto de partida de los nuevos ensayos se debe a M. De Gerando. Por el año 1825 habló con admiración de las Infant schools en los salones de Mme. Gautier-Delessert, y la Marquesa de Pastoret, que le oía, resolvió hacer un nuevo intento sobre bases más amplias que las del Asilo que en 1801 fundó en París. En 1826 se abrió el primer Asilo para párvulos. Por estas fechas, acababa de ser nombrado M. Cochin alcalde del duodécimo distrito de París. Impresionado por la miseria de multitud de niños pequeños abandonados, y conocedor, por otra parte, de los esfuerzos que se hacían en favor de la infancia, quiso contribuir para paliar la situación. Reunió a niños pequeños en dos habitaciones alquiladas, encargándose él mismo de la dirección y de la preparación de algunos jóvenes que debían ser maestros de párvulos. En 1827 se trasladó con Mme. Millet a Londres, donde pasaron un año estudiando y observando los adelantos que allí se experimentaban. En 1828 regresaron a París, donde ese mismo año la Junta presidida por Pastoret abrió una sala de Asilo a imitación de las inglesas, organizada por Millet, a la que Cochin agregó un Curso normal, destinado a preparar a maestras y de cuya dirección también se encargó Millet. Al mismo tiempo Cochin fundó su Asilo modelo. Las Salas de Asilo aumentaron en París y se extendieron por toda Francia. En 1836 había 93 y en 1843 unas 1490, con más de 96000 alumnos entre niños y niñas, cifras que siguieron creciendo de manera considerable.

Los años 20 destacan en la proliferación de artículos sobre la inspección escolar¹⁵. Se da una información bastante exhaustiva de la inspección en Francia, Bélgica e Inglaterra, no sólo abordando cuestiones legales y administrativas, sino ofreciendo un análisis de la labor personal de los mejores inspectores, sus posibilidades de éxito o sus recursos para conseguir la mayor y mejor influencia en la escuela y el maestro¹⁶. Se entiende que la actividad del inspector está condicionada, de una parte, por las funciones que le otorgue la Administración; por otra, por el concepto que él mismo tenga de la labor que debe realizar y de sus capacidades y, por último, por los recursos o medios de los que disponga. En otro artículo se comenta el Decreto que regula la inspección de las escuelas maternas en Francia, los requisitos, los sueldos, los ascensos, la organización de los exámenes y el plan de estudios¹⁷.

Gerardo Rodríguez discrepa de la tesis mantenida por Pierre Bovet y el Instituto J. J. Rousseau quienes defendían que «lo esencial, en materia de enseñanza, no consiste en el valor del Magisterio, sino en el valor de la Inspección»¹⁸. Sin embargo, él considera al maestro como el motor principal, que no puede sustituirse con nada, para lograr el progreso fundamental de la obra escolar. Sin la transformación del personal de primera enseñanza, en masa, no habrá transformación esencial en lo íntimo de la educación¹⁹.

Uno de los temas sobre el que se escribe durante las dos últimas etapas de la publicación de la Revista es sobre la educación de adultos. Y en cuanto a años, serían 1910 y 1923 los que destacan por el número de artículos.

«Aunque las clases nocturnas de adultos tenían como finalidad según la legislación ampliar las enseñanzas del programa de las Escuelas Primarias y la formación de ciudadanos, en la práctica eran Escuelas de analfabetos, como en 1852 en tiempos de Gil de Zárate. Además tenían un carácter poco realista, de escasa aplicación a la vida, lo que provocaba cansancio, irregularidad y abandono por parte de los asistentes»²⁰.

Parece ser que en Francia la situación era bien distinta: «La enseñanza se adapta mejor a las necesidades regionales y toma un carácter profesional cada vez más acentuado. Profesores y discípulos manifiestan las dos mismas tendencias; una moral y social, y otra utilitaria»²¹. Del contenido de este artículo se deduce que en 1902 existía en el país galo un notable desarrollo de cursos, instituciones, Universidades, asociaciones, actividades educativas, etc. para adultos de ambos sexos que contribuían al mejoramiento intelectual, moral, social y profesional de sus adeptos²².

Otra temática difundida por la revista **La Escuela Moderna** es la relacionada con las prácticas lectoras francesas. La «lectura pública» se desarrolló a principios de siglo XX y tuvo una gran repercusión sociocultural debido al escaso desarrollo de los medios de comunicación de entonces y al elevado índice de analfabetismo. Parece ser que en 1902 se generalizó en Francia la sustitución del lector único por el de varios lectores para las escenas con personajes. «Esta lectura a varias voces, más vibrante, impresiona más al auditorio»²³.

En el tercer período, no sólo se produce un incremento en el número de artículos que se refieren a alguno de los aspectos pedagógicos o de las prácticas educativas extranjeras, sino que también se da un cambio en la orientación de los mismos. En efecto, más de la mitad de las aportaciones giran en torno a informaciones sobre los programas de enseñanza de otros países, bien planteándolos de una manera general o bien profundizando en materias concretas. En lo que respecta a Francia, el objetivo fundamental de dar a conocer sus programas escolares es preparar el terreno para cuando en nuestro país se plantee, emprenda y resuelva esta cuestión. Gerardo Rodríguez nos advierte que no hará un exhaustivo estudio de estos documentos, sino que se limitará a señalar algunas consideraciones de manera un poco superficial²⁴. De esta manera hará alusión a la buena orientación de conjunto de estos programas, a su amplitud excesiva y al análisis de cada uno de los programas parciales -Moral, Lectura y Escritura; Lengua nacional; Historia y Geografía; Aritmética y Geometría; Ciencias físicas y naturales; Dibujo, Trabajos manuales y ejercicios físicos-. A modo de «consideración final» estima que en algunas materias los nuevos programas franceses pueden considerarse realizables, pero que en otras, y no de las menos fundamentales, resultaría inviable. Finalmente, opina que el único método legítimo que conoce para formar programas escolares es el método de la experiencia²⁵.

IV. Bibliografía francesa en *La Escuela Moderna*

El apartado de la Revista denominado *Bibliografía*, incluye unas veces referencias y otras, recensiones bibliográficas, tanto de ediciones originales, como de traducciones al castellano. En cuanto a las que aluden a publicaciones francesas, tan sólo nos referiremos a las que consideramos más relevantes. Así, por ejemplo, se comenta el *Manual de ejercicios gimnásticos y de juegos escolares*²⁶ que fue el libro de texto oficial de Gimnasia²⁷ en todos los centros franceses desde párvulos hasta la Universidad, tanto para los niños como para las niñas.

En 1907 se publica un libro del Dr. Mauricio de Fleury en el que se defiende, como tesis fundamental y relativamente novedosa en aquellos momentos, la necesidad de potenciar el desarrollo y el cuidado del cuerpo si es que se desea la formación integral de cualquier persona. Pone de manifiesto la creencia, bastante extendida entonces, de:

«La superioridad de la raza anglosajona con respecto á la raza latina está ya claramente reconocida por todos los sociólogos del mundo, y á igualarse a aquella dirigen sus esfuerzos los franceses, como debiéramos hacerlo nosotros, criando primero el animal robusto, según diría Herbert Spencer, para que después surja el hombre con todas las energías de su característica racionalidad.

La educación del niño en todo el período de la Edad Media y Contemporánea ha sido entre los latinos predominantemente intelectualista, dejando el cuerpo en el mayor abandono y considerándolo enemigo del alma; ó lo que es lo mismo, construyendo el edificio por el tejado, sin cuidarse para nada de los cimientos. Los resultados han sido fatales: ni tenemos sabios ni tenemos hombres»²⁸.

En una época en la que persistía la tesis platoniana, recogida posteriormente por el cristianismo, de considerar a las personas como seres compuestos por una parte espiritual, la más noble y digna, y por otra material, innoble e indigna, algunos reformistas intentan defender la idea de que el cuerpo no es un componente secundario de las personas, en donde se van ganando etapas a favor del higienismo, la nutrición, la construcción de escuelas mínimamente saludables y se empieza a denunciar el trabajo infantil, la desigualdad de sexos, etc. Este libro acepta, sin cuestionarse, las teorías racistas que defendían la superioridad de los anglosajones y cuyo modelo corporal debía de servir como referente al resto de los mortales. Teoría que ha originado las funestas consecuencias que todos conocemos. No obstante, no ha sido nada fácil luchar contra todos aquellos principios y creencias que, priorizando la parte espiritual, intelectual o moral, relegaban a un plano secundario lo relacionado con el mundo somático, atentando claramente contra la dignidad de las personas. La defensa que se hace del cuerpo, que chocaba frontalmente con la perspectiva de la Iglesia y con la de no pocos políticos e intelectuales, es muy meritoria teniendo en cuenta el contexto sociocultural de la época y la personalidad e influencia de la traductora del libro en las escuelas municipales de Madrid.

En la sección de *Los libros importantes extranjeros*, se publicó una reseña sobre un libro publicado por Philippe Tissié, presidente de la Liga Francesa de la Educación Física²⁹, sin mencionar la editorial ni el año. Este autor había sido un referente para los profesores españoles de esta materia con su obra *La fatiga y el adiestramiento físico*, que había sido utilizado como manual del profesorado. El mismo objetivo pretendía J. L. Vives con este segundo. Defiende la complejidad de la Educación Física y la necesidad de una formación específica que debe tener un profesor de esta materia. Destaca el predominio del enfoque saludable sobre el culto fisiológico con fines de éxitos deportivos, combativos, etc. de tradición griega que ha perdurado desde la Grecia clásica. Transcribe párrafos enteros del libro para demostrar su calidad. Defiende la graduación de la práctica deportiva por edades y la disciplina del ejercicio físico: «El movimiento disciplinado es a la educación física lo que el pensamiento disciplinado es a la educación intelectual y moral. La educación física es una disciplina. La gimnasia disciplinada es, pues, una moral filosófica»³⁰. Por último, considera que la Educación Física es un instrumento al servicio de la mejora de la raza y la defensa de la patria y no aquellos que pretenden defenderla mediante manifestaciones teatrales, discursos, competiciones deportivas, etc.³¹

Matilde García del Real también traducirá otras obras francesas pretendiendo que sirvieran de orientación a los centros educativos³², en este caso intentando que el profesorado tuviera una actitud educativa más semejante a la que utilizan las madres con sus hijos, que la que pretendía controlar y dominar al alumnado con el temor y el castigo físico.

Otra nota bibliográfica hace referencia a una obra de uno de los pedagogos franceses más famosos de la época, Paul Rousselot, quien recopila las opiniones de 130 autores filósofos, moralistas y profesores que habían escrito sobre cuestiones peda-

gógicas³³. También se recoge una publicación del ilustre Gabriel Compayré sobre J. J. Rousseau de quien dice textualmente, de forma desmesurada, que «Es el *Emilio* á las letras pedagógicas lo que el *Quijote* á las humanas, á la literatura universal»³⁴.

Citemos, por último, una serie de publicaciones relacionadas con las Didácticas Especiales: Didáctica de la Historia³⁵, cargada de tintes patrióticos y nacionalistas, Didáctica de las Ciencias Experimentales³⁶, Educación Musical³⁷...

V. Referencias a las revistas pedagógicas francesas

No conocemos las razones por las que se seleccionan las revistas extranjeras, ni por qué se dan noticias de unos artículos y no de otros, ni la repercusión que tuvieran estos artículos entre los docentes españoles que leyeran **La Escuela Moderna**. Tampoco podemos realizar aquí un análisis de contenido de cada uno de los artículos de revistas francesas, contextualizándolos y reflexionando sobre su desarrollo en España de cada una de las temáticas educativas a las que aluden. En esta ocasión, tan sólo nos limitaremos a realizar un análisis descriptivo de los mismos.

Parece claro que las revistas mensuales francesas a las que se hace mención son las de mayor prestigio pedagógico en Francia por su gran tirada: **Revue Pédagogique** y **L'Instituteur Français**; también se hace un seguimiento de los cuatro periódicos semanales que más se leían por el profesorado francés: **La Revue de l'Enseignement Primaire et Primaire Supérieur**, **Manuel Général de l'Instruction Primaire**, **L'École et la Vie** y el **Journal des Instituteurs et des Institutrices**.

En cuanto a la temática de los artículos y de las noticias y comentarios que recogen, es variadísima y despliegan un amplio abanico de temáticas escolares. Se comentan experiencias sobre las escuelas graduadas, el absentismo escolar, la relación entre las condiciones físicas del alumnado y el contexto familiar por un lado, y el éxito o fracaso escolar por otro³⁸. Se extraen ejemplos sobre «lecciones de cosas» que fácilmente se pueden trabajar en las escuelas españolas³⁹. Se recogen modelos moralizantes⁴⁰. Vierte su opinión en contra de los movimientos sindicalistas del magisterio francés⁴¹. Difunde el debate siempre actual sobre la reforma de los programas de la enseñanza primaria elemental, si hay que aligerarlos de contenidos, adaptarlos a las necesidades presentes, etc.⁴² Expone la necesidad de utilizar el álgebra en la escuela primaria⁴³. En ocasiones, alude a temas educativos franceses configurándolos como objetivos a seguir. Así interpretamos la inclusión de un artículo en el que analiza un examen anual de los reclutas franceses, establecido por una ley de 29 de julio de 1910⁴⁴. En él se exponen los criterios de evaluación y los cuestionarios relacionados con lectoescritura, cálculo, Historia, Geografía e Instrucción Cívica. Los resultados son negativos, porque el grado de conocimiento que se les exigía era elevado. El autor de esta recensión termina preguntándose: ¿Pero qué ocurriría en nuestro país si los reclutas fuesen sometidos a un examen semejante a este que se efectúa en la nación francesa? La respuesta es obvia. En otros artículos también se recoge el alto índice de absentismo escolar y de analfabetismo existente en Francia⁴⁵, las funciones de la

inspección⁴⁶, y otros artículos con escasa relación con el sistema educativo español, como el publicado en 1920 en *Manuel Général de l'Instruction Primaire* sobre el presupuesto francés de Instrucción pública para 1921⁴⁷. Ni el contexto político, ni el económico, ni el sociocultural eran medianamente comparables entre ambas naciones. A no ser que lo que se pretendiera fuese generar un sentimiento de sana envidia, de frustración o dar a conocer entre el magisterio español, la distancia que separaba a ambos países en cuanto a los presupuestos educativos anuales.

Aunque en contadas ocasiones, se discrepaba del contenido de algún artículo, como por ejemplo, de uno escrito por M. Issaurat titulado «Los olvidados»⁴⁸ y comentado ese mismo año⁴⁹. El autor francés considera que el problema de las escuelas unitarias es que preferentemente se atiende a los mayores que abandonarán pronto la escuela para integrarse en el mundo laboral, en detrimento de los niños de menor edad, de los discapacitados o de quienes presentan mayores dificultades en el aprendizaje. Dicho problema se solucionaría, según M. Issaurat, si el maestro adecuara su horario a las necesidades de cada uno. El comentarista considera que esta solución es totalmente utópica e irreal, ya que la causa del problema no es debido a que los maestros no trabajen, sino que es intrínseca a las escuelas unitarias en las que es prácticamente imposible desarrollar una enseñanza personalizada. En un tono jocoso, se dirige al autor francés en los términos siguientes:

«Es una lástima que hombres como M. Issaurat, que creen disponer de tan maravillosos recursos para arreglar las escuelas... donde trabajan los demás, no se dediquen ellos mismos al ejercicio de sus extraordinarias facultades regentando una clase, con lo cual prestarían mejores servicios que con sus exhortaciones pedagógicas».

VI. Consideraciones finales

Los datos expuestos en este trabajo no dejan dudas sobre la relevancia de la cultura pedagógica francesa en la revista *La Escuela Moderna*, siendo la nación más importante de cuantas se nutre su literatura, tanto por el número de publicaciones, como por la calidad de los autores y de las revistas pedagógicas francesas a las que cita. No obstante, las líneas editoriales establecidas en cada período de la Revista, muestran que la difusión del pensamiento educativo francés fue más o menos importante y, en ocasiones, totalmente inexistente.

Diversos son los canales que se utilizaron para informar sobre el desarrollo del pensamiento y de las prácticas educativas francesas: artículos, escritos por autores españoles o franceses, que tienen como objeto describir y reflexionar sobre algún tema educativo; recensiones de libros considerados como pioneros en temas pedagógicos y breves noticias, a veces recogidas en formas de crónicas, cuya finalidad no podía ir más allá que la de informar casi telegráficamente sobre algún tema concreto.

Francia era considerada como pionera en el ámbito educativo, sobre todo, por la calidad y cantidad de pedagogos que existieron a finales del siglo XIX y principios del XX. Tal vez por esta razón, la inmensa mayoría de los artículos y recensiones bi-

bliográficas sobre la educación en Francia reflejan escasa crítica sobre el contenido de los mismos. Muchas iniciativas resultaban de difícil aplicación en España, teniendo en cuenta las circunstancias económicas y socioculturales, la formación de maestros, las construcciones escolares, etc. existentes en aquellos momentos.

Nosotros consideramos que, en general, las alusiones a la producción y desarrollo educativo de Francia reflejan un ideal utópico de los diversos procesos curriculares a conseguir en España, más que la fundamentación de un proyecto educativo a medio o corto plazo. Por otro lado, denotan también cuáles eran los temas educativos «estrella», tanto en Francia como en España, así como los autores de mayor prestigio, las teorías pedagógicas, etc.

Notas

¹ La redacción: «Introducción», **La Escuela Moderna**, 1891, p. 6.

² «Crónica general. América Latina. De otros países extranjeros», **La Escuela Moderna**, 1891, pp.154-160.

³ «Crónica general. Ultramar. América Latina. De otros países extranjeros», **La Escuela Moderna**, 1891, pp. 309-319.

⁴ «Crónica del exterior», **La Escuela Moderna**, 1899, pp. 65-80.

⁵ ALCÁNTARA GARCÍA, P.: «Crónica de la enseñanza en el extranjero», **La Escuela Moderna**, 1904, pp. 186-191.

⁶ ALCÁNTARA GARCÍA, P.: «Crónica de la enseñanza en el extranjero», **La Escuela Moderna**, 1906, pp. 216-228.

⁷ BARTOLOMÉ MINGO, E.: «Crónica de la enseñanza en el extranjero», **La Escuela Moderna**, 1908, pp. 555-557.

⁸ MONTES MORENO, S.: *Revista La Escuela Moderna (1891-1934) y la Construcción del Conocimiento Pedagógico en España*. Publicaciones Universidad de Granada, Granada, 1999 (Microfichas Tesis Doctoral, 2 Tomos: 521pp. + 742pp.).

⁹ Ibidem.

¹⁰ Recensión bibliográfica anónima, sobre la obra de Paul Rousselot: *Pédagogie historique d'après les principaux pédagogues, philosophes et moralistas*, París, Librería de Ch. Delagrave, 1891.

¹¹ MONTES MORENO, S.: *La Escuela Moderna. Revista pedagógica hispanoamericana (1891-1934)*. Ediciones Pomares, S.A., Barcelona - México, 2003, p. 296.

¹² MONTES MORENO, S.: «La influencia extranjera a través de las publicaciones periódicas» en SÁNCHEZ, F. y otros: *Relaciones internacionales en la Historia de la Educación. Junta para ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (1907-2007)*, Actas del XIV Coloquio de Historia de la Educación, Guadalupe (Cáceres), SEDHE, 2007, tomo II, pp. 269-279.

¹³ En **La Escuela Moderna**, 1909, pp. 439-445.

¹⁴ RODRÍGUEZ GARCÍA, G.: «Las Escuelas Nuevas y los pedagogos de la Nueva Educación», **La Escuela Moderna**, 1932, pp. 145-159; 193-197; 241-250 y 289-296.

¹⁵ Ibidem, pp. 180-182.

¹⁶ ALCÁNTARA GARCÍA, P.: «Las Escuelas de párvulos en Francia», **La Escuela Moderna**, 1899 II, pp. 358-370.

¹⁷ SOLER, E. y SALVADOR ARTIGA, J.: «Hablan los señores inspectores de Primera Enseñanza», **La Escuela Moderna**, 1920, pp. 760 y ss.; RODRÍGUEZ, Anselmo: «Hablan los señores inspectores de Primera Enseñanza», **La Escuela Moderna**, 1921, pp. 255 y ss.

¹⁸ SÁINZ, F.: «La Escuela y la Inspección primaria en Francia, Bélgica e Inglaterra», **La Escuela Moderna**, 1925, pp.640- 654.; 1926, 1-12 y 80-87.

¹⁹ M. (sic): «Las inspectoras de escuelas maternales en Francia», **La Escuela Moderna**, 1924, 141-145 pp. y pp. 217-226.

²⁰ RODRÍGUEZ GARCÍA, G.: «La información del Instituto J. J. Rousseau sobre Inspección de Primera Enseñanza», **La Escuela Moderna**, 1921, p. 323.

²¹ Ibidem, p. 322.

²² IRAETA QUINTELA, R.: *La Escuela Moderna de P. Alcántara 1891-1906 y sus aportaciones a la Pedagogía Española*. Memoria de Licenciatura dirigida por el Profesor Julio Ruiz Berrio. 1978, pp. 164 y 165.

²³ BOUFFANDEAU, F.: «Las obras de Educación Popular en Francia durante el año 1901-1902». **La Escuela Moderna.**, 1902 II, p. 172.

²⁴ Ibidem, 176.

²⁵ BOUFFANDEAU, F.: «Las obras de Educación Popular...», p. 178.

²⁶ Los países más citados son Argentina, Francia, Bélgica, Paraguay, Ecuador, Uruguay, Venezuela, Cuba, Chile, Salvador y Méjico. Por citar tan sólo algunos ejemplos haremos referencia a los siguientes artículos: RODRÍGUEZ JÁUREGUI, A. y CÓRDOBA, P. A.: «República Argentina. Plan de estudios y programas para las escuelas de nuevo tipo de la capital, provincias y territorios nacionales. Fundamentos e indicaciones», **La Escuela Moderna**, 1931, pp. 27 y ss. Sin autor: «Un programa belga de Gimnasia para las escuelas de Primera enseñanza», **La Escuela Moderna**, 1920, pp. 830 y ss.

²⁷ RODRÍGUEZ GARCÍA, G.: «Consideraciones acerca de los nuevos programas escolares franceses», **La Escuela Moderna**, 1923, pp. 321-327.

²⁸ Ibidem, p. 337.

²⁹ MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y BELLAS ARTES DE FRANCIA: *Manuel d'exercices gymnastiques et de jeux scolaires*, París, librería de Ch. Delagrave, 1891. Citado en la revista **La Escuela Moderna**, 1891, p. 78.

³⁰ Tanto en éste como en los demás términos curriculares utilizamos las denominaciones de aquella época.

³¹ FLEURY, M. de: *El cuerpo y el alma del niño*, Madrid, editor Daniel Jorro, 1907, obra traducida por la inspectora de las escuelas municipales de Madrid Matilde García del Real. Nota bibliográfica publicada en la revista **La Escuela Moderna**, en abril de 1907, número 193, p. 319.

³² VIVES DEL VERGEL, J. L.: «L'Éducation physique et la Race, por el Dr. PHILIPPE TISSIÉ», **La Escuela Moderna**, 1990, pp. 282-290.

³³ Ibidem, p. 289.

³⁴ Ibidem, pp. 289-290.

³⁵ KERGOMARD, P.: *La educación maternal en la escuela*, Madrid, Daniel Jorro, 1906, obra traducida por la inspectora de las escuelas municipales de Madrid Matilde García del Real. Nota bibliográfica publicada en la revista **La Escuela Moderna**, en abril de 1907, número 193, pp. 319-320.

³⁶ ROUSSELOT, P.: *Pédagogie historique d'après les principaux pédagogues, philosophes et moralistas*, París, librería de Ch. Delgrave, 1891. Nota bibliográfica publicada en la revista **La Escuela Moderna** 1891, pp. 239-240.

³⁷ COMPAYRÉ, G.: *Los grandes pedagogos: J. J. Rousseau y la Educación Natural*, León, La Nueva Editorial sin año de edición. Traducida por Luis Santullano y Fernando Torner y cuya recensión se recoge en **La Escuela Moderna**, nº 171, junio, 1905, pp. 446-447. Fue el primer volumen de la Biblioteca Pedagógica publicada bajo la dirección de los dos traductores citados.

³⁸ PIZARD, A.: *L'Histoire dans l'enseignement primaire*, París, librería de Delagrave, 1891. Citado en la revista **La Escuela Moderna**, 1891, p. 554.

³⁹ FABRE, J. H.: *Premieres éléments de Sciences naturelles*, París, Delagrave, 1891. Citado en la revista **La Escuela Moderna**, 1891, p. 559.

⁴⁰ LAVIGNAC, A.: *La educación musical*, Barcelona, Gustavo Gili, 1904. Obra traducida por Felipe Pedrell, profesor del Conservatorio de Madrid. Citado en la revista **La Escuela Moderna**, 1904, p. 380.

⁴¹ «Revue Pédagogique», **La Escuela Moderna**, 1920, pp. 77-79.

⁴² En el caso que citamos se habla sobre la sal. «Manuel General de l'Instruction Primaire», **La Escuela Moderna**, 1920 pp.79-81.

⁴³ «Manuel General de l'Instruction Primaire», **La Escuela Moderna**, 1920 pp.170-171.

⁴⁴ «L'Instituteur Française», **La Escuela Moderna**, 1920, pp.172-174.

⁴⁵ «Revue Pédagogique», **La Escuela Moderna**, 1920, pp. 244-246.

⁴⁶ H.S.M. (sic) hace una recensión de un artículo escrito por JULES GAL sobre «El Álgebra en la escuela primaria» publicado en **Revue Pédagogique**, 1920, nº 2.

⁴⁷ COMBES, L.: «Deficiencias de la instrucción primaria en Francia», artículo publicado en la revista **L'Instituteur Française** y cuyo resumen se publica en **La Escuela Moderna**, 1920, pp. 409-412.

⁴⁸ ROSSIGNOL, G.: «La ignorancia del pueblo en Francia», artículo publicado en la revista **Manuel général de l'instruction primaire**, y cuyo resumen se publica en **La Escuela Moderna**, 1920 pp. 486-487.

⁴⁹ GROS, J.: «La Inspección primaria en Francia», **Revue Pédagogique**, junio 1920. Artículo comentado por H.S.M. en **La Escuela Moderna**, 1920, pp. 490-494.

⁵⁰ HERRIOT, E.: «El presupuesto francés de Instrucción pública para 1921», publicado en **Manuel général de l'instruction primaire**, y a su vez traducido en **La Escuela Moderna**, 1920 pp.886-889.

⁵¹ Publicado en **Manuel général de l'instruction primaire**, 1920, número de julio.

⁵² **La Escuela Moderna**, 1920, pp. 487-489.

APROXIMACIÓN A UN ESTUDIO PROSOPOGRÁFICO DE LOS AUTORES FRANCESES QUE RECOGE *LA ESCUELA MODERNA*

Soledad Montes Moreno

E-mail: smontes@ugr.es

Erika González García

E-mail: erikag@ugr.es

(Universidad de Granada)

I. Introducción

La Escuela Moderna representó en el campo de la prensa profesional, una voz más, aunque relevante e insistente, de las reformas a realizar. Y para ello, fue órgano y vehículo de difusión de los nuevos principios, métodos y tendencias de la Pedagogía moderna y medio de transmisión de «ideas nuevas», de intercambio de prácticas y opiniones y de actualización pedagógica del magisterio primario.

El objetivo que nos planteamos es el de reflexionar sobre la prosopografía como metodología de análisis histórico y realizar un estudio preliminar acerca de la personalidad colectiva de algunos autores franceses, en nuestro caso de los que escriben tres o más artículos en *La Escuela Moderna*.

La prosopografía es un género histórico poco desarrollado en el ámbito historiográfico. Fundamentalmente consiste en realizar biografías colectivas, profundizando, interpretando, analizando, etc. algunos aspectos relevantes de una personalidad colectiva. La idea que subyace e impulsa esta metodología es la de recrear determinados hechos, situaciones o datos más que resucitar a los mismos. No es posible repetir el viejo historicismo y la narrativa tradicional, carentes de una conceptualización y de una capacidad analítica mínima. Desechando la reconstrucción novelada del pasado, convendría rebasar, como contenidos únicos de la historia la cronología y la narrativa, superar la concepción regida sólo por comportamientos, ideas y personas individuales ajenas a todo sujeto colectivo y traspasar los planteamientos puramente orgánicos.

En primer lugar, daremos unos breves apuntes generales sobre los colaboradores de la revista *La Escuela Moderna*, ello nos permitirá constituir la base para posteriormente realizar el estudio prosopográfico. En segundo lugar, explicaremos en qué consiste la metodología prosopográfica, así como las ventajas y limitaciones de su utilización, y finalmente, llevaremos a cabo el análisis de los autores franceses que recoge la revista, entre los que encontramos: Adam, Buisson, Compayre, Courbetin, Delvaille, Herriot, Leroy-Allais, Mallet, Petot, y Méry.

II. Notas generales sobre los colaboradores de la Escuela Moderna

Ya desde el primer número, *La Escuela Moderna* expresa claramente su deseo y necesidad de la colaboración de todos los profesionales de la educación para poder llevar a cabo su objetivo de no representar en la prensa más intereses que los de la Educación Primaria y de su Magisterio, intereses que no quiere subordinar a ningún otro. Por eso, no excluye a nadie ni se tiene en cuenta su filiación política, científica o religiosa. Lo importante es la tarea que les une: la de la educación. Dentro de ella, cobran especial relevancia los trabajos de carácter práctico; y nadie mejor que los mismos maestros, para describir e intercambiar, desde su práctica pedagógica, sus experiencias metodológicas y didácticas.

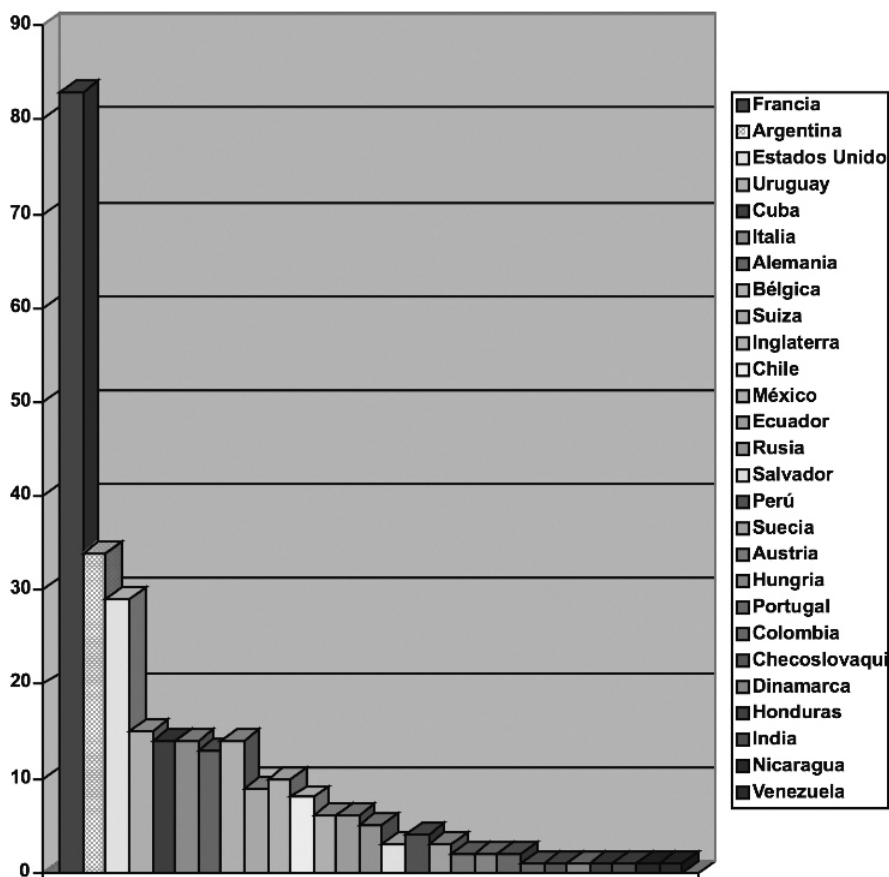
Un estudio de las profesiones de los hombres y mujeres que intervienen en la realización de la revista, que bien podría constituir la base de un estudio prosopográfico de los colaboradores de *La Escuela Moderna*, nos revela una amplia y variada gama de profesionales entre los que podemos citar a abogados, arqueólogos, autores dramáticos, biólogos, economistas, escritores, filólogos, filósofos, geógrafos, geólogos, historiadores, inspectores, jurisconsultos, literatos, maestros, médicos, naturalistas, novelistas, pedagogos, periodistas, poetas, políticos, profesores, psicólogos, publicistas y químicos, entre otros. Los relacionados con el mundo de la medicina y los que ocupan puestos públicos resaltan especialmente, aunque en un segundo lugar después de los docentes en ejercicio, maestros y profesores de enseñanza Normal, fundamentalmente, que a veces desempeñan también cargos como inspectores o directores de grupos escolares.

Hay un grupo, más o menos numeroso, los profesionales relacionados con la educación especial, que con frecuencia intervienen con sus aportaciones practico-metodológicas, de orientación y consejo y de actualización sobre lo que se está trabajando y cómo se lleva a cabo en este campo. Participan, en este sentido, importantes personalidades extranjeras como O. Decroly, médico-director del Instituto de Enseñanza Especial de Bruselas o E. Brouot, profesor de la Institución Nacional de Sordomudos, de París. También aparecen aportaciones de españoles vinculados al Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos como Emilio R. González, Anselmo González, Pedro Molina Martín y Jacobo Orellana Garrido y a distintas instituciones encargadas de la educación de niños *anormales* como «Escuela-Sanatorio para la educación de niños y niñas mentalmente deficientes», «Instituto psiquiátrico-pedagógico para niños mentalmente retrasados y psicopáticos de Chamartín», «Instituto Catalán de Sordomudos», etc.

Las colaboraciones extranjeras provienen fundamentalmente de Francia y América del Sur. Son colaboraciones, algunas de ellas hechas expresamente para *La Escuela Moderna*, mientras que otras son artículos tomados de otras importantes revistas de Educación de esos países. Las publicaciones francesas más habituales en los números de la revista son: *Manuel Général de l'Instruction Primaire*, de París (35) y *Revue Pédagogique*, de París (23), entre otras¹.

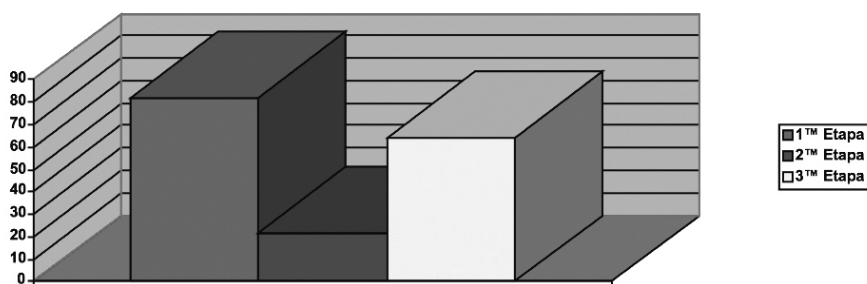
De la general preocupación por los temas educativos y pedagógicos que se manifiesta en España en el último tercio del siglo XIX y en el primero del XX es reflejo la captación de ideas y autores extranjeros que hace *La Escuela Moderna*².

Francia, Argentina, Estados Unidos, Uruguay, Cuba, Italia, Alemania, Bélgica, Suiza, Inglaterra y Chile, por este orden, son los principales países de procedencia de los autores extranjeros que recoge la publicación.



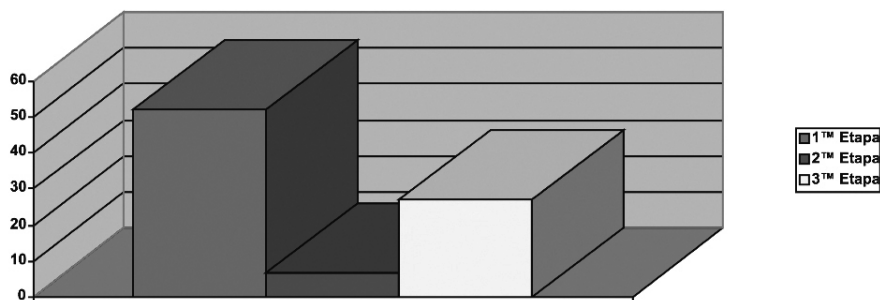
Un análisis de este impacto en las tres etapas de la revista -el primer período con Pedro de Alcántara García como director de *La Escuela Moderna*, y un segundo y tercer período con Eugenio Bartolomé y Gerardo García, respectivamente, a cargo de la misma- nos pone de manifiesto que es la última etapa de la revista la que recoge un mayor número de firmas extranjeras, más de un 56 %, siendo la etapa intermedia la que menos se hace eco de aportaciones de fuera, con sólo un 11 %.

La distribución de los autores europeos que recoge la revista evidencia una mayor presencia de los mismos en la primera etapa de *La Escuela Moderna*, la que dirige Pedro de Alcántara.



Autores europeos. Elaboración propia.

Si contemplamos estas apreciaciones en cada uno de los países de origen de los autores, podemos apreciar estas tendencias generales. Los autores que proceden de Francia, Italia e Inglaterra escriben, en su mayoría en el primer período de la revista. Las aportaciones, por países, que se dan en el período de Bartolomé Mingo no tienen apenas relevancia en cuanto a número de extranjeros que participan.



Autores franceses. Elaboración propia.

Como podemos apreciar en la gráfica, los más de 80 autores franceses se concentran sobre todo en la primera etapa de la revista (1891-1906), 52 autores. 27 en la tercera (1920-1984) y tan sólo 7 en la segunda.

III. Estudio prosopográfico

El nombre de este género histórico, que procede del término griego *prosopon* = persona, puede inducir a doble equívoco, al hacer creer que se trata de una biografía personal y de una exposición superficial. En cuanto a lo primero, la acepción más común es la biografía colectiva. En principio, ya desde los años 20 de nuestro siglo, fue utilizada para profundizar en la historia política, después ha servido para la social, y se ha aplicado a cualquier grupo de la sociedad. El segundo equívoco, de una descripción de aspectos externos, procede de una inadecuada interpretación etimológica, aduciendo que «prosopon» significa máscara o careta, descripción del exterior de una persona, sin tener en cuenta que en la lengua y cultura del teatro griego máscara y persona se funden en una profunda identificación, tanto que *prosopon* se traduce por persona. La prosopografía, no es, por tanto, una descripción de aspectos externos, sino la interpretación de las relaciones internas de un sujeto colectivo.

L. Stone la define como la investigación de las características comunes de un grupo de personajes en un momento de la historia mediante el análisis colectivo de un conjunto de variables uniformes acerca de sus vidas³. Empleando la biografía colectiva, el moderno análisis prosopográfico es una sofisticada herramienta que nos permite establecer lazos de unión entre las acciones de personajes históricos y el contexto en que estas se realizaron. El método consiste en establecer un universo de análisis, formular una serie uniforme de preguntas, combinar la información obtenida, relacionarla, cruzarla y examinarla, buscar variables significativas, situarlas en el contexto de sus correlaciones internas y sus relaciones con otras formas de conducta o acción.

La juventud de esta aproximación metodológica es tal, que su precisión conceptual todavía es algo débil: es más frecuente, aún hoy en día, emplear el concepto un tanto más general de genealogía o de biografía.

Fueron los historiadores quienes ofrecieron un método original, tratando de elaborar paulatinamente una «gramática de las relaciones». En Alemania, a principios de este siglo, eruditos germánicos especialistas en la antigüedad clásica elaboraron un método que, poco a poco, se conoció bajo el nombre de prosopografía, y que se difundió en Inglaterra, y luego en Francia e Italia.

Como afirma López Piñero, el análisis prosopográfico es una técnica procedente de las ciencias sociales, en especial de la ciencia política, que se ha convertido en un arma de uso corriente de los estudios históricos sobre la ciencia⁴.

En realidad, se trata de sacar de la sombra a los «actores» elaborando una biografía colectiva a partir de una colección de individuos que comparten algo: una función, una actividad, un estatus social. Por lo tanto, tomando en cuenta un determinado

número de características (orígenes individuales, sociales, geográficos, educativos como profesionales), se pone particular énfasis en los nexos personales, las alianzas familiares, las relaciones entre los miembros del grupo estudiado. Destacando tanto las características comunes como los accidentes y las diferencias entre las trayectorias de vida de los actores involucrados, se hace posible definir ciertos perfiles de evolución de la revista, en particular, y de la realidad educativa del momento histórico que en la misma se refleja, en general, y trazar un retrato «global», «colectivo» o de «grupo».

Los diversos trabajos que se han realizado hasta ahora con base en un estudio prosopográfico -fundamentalmente se trata de estudios sobre determinadas élites o líderes- han destacado tanto el estudio de los nexos de solidaridad de individuo a individuo (en una estructuración vertical), como las relaciones corporativas, de clase o de grupo (en una estructuración horizontal más clásica y clasista). En este sentido, la prosopografía parece ser el instrumento privilegiado para explorar una estructura de entramado y comprender el real funcionamiento del Estado, por ejemplo, más allá de un análisis del marco jurídico e institucional, muy complejo y lento para transformarse.

Obviamente, esto no quiere decir que la prosopografía permita y/o pretenda ofrecer siempre resultados nuevos. Muy a menudo, el estudio prosopográfico no hace más que confirmar conclusiones obtenidas mediante un enfoque más estructural y clásico. Sin embargo, conceptos como los «nexos» y «redes» (*verflechtung*) permiten aclarar los modos de funcionamiento, los resortes escondidos y las estructuras profundas, ahí en donde se había constatado solamente efectos y resultados.

La prosopografía consiste fundamentalmente en la obtención de un perfil biográfico colectivo⁵, en nuestro caso de los autores franceses que escriben tres o más artículos en *La Escuela Moderna*. Dicho perfil se obtiene a partir de las siguientes variables: la fecha de nacimiento, las instituciones en las que se desarrolla la formación y la actividad profesional, la situación profesional, la formación académica, las orientaciones pedagógicas, y sus principales aportaciones y obras.

Es el carácter cuantitativo de la prosopografía el que plantea el primero y el mayor problema: ¿un acercamiento cuantitativo a un grupo social será realmente suficiente para pretender comprenderlo? Es decir, ¿establecer este tipo de relaciones no conllevará necesariamente a limitarse a un «retrato-robot» del diputado, del empresario o del articulista, en nuestro estudio. En tal caso, ¿no sería recaer en el mismo vicio que pretendía justamente subsanar la prosopografía -es decir, una visión muy general y, por lo tanto, reduccionista y simplificadora de los grupos estudiados?

Además, en un grupo, ¿lo importante no consiste justamente en detectar el elemento diferenciador más que las semejanzas? La prosopografía ignora por definición lo cualitativo, lo individual, lo excepcional y privilegia el diseño de un perfil colectivo y la clasificación estadística.

Por otra parte, la noción de grupo es algo más que la simple suma aritmética de los individuos ¿Permite la prosopografía rebasar los elementos del grupo?

¿No será mejor detectar la mecánica de constitución del grupo más que analizar su composición?

El otro gran reto que plantea el empleo de la prosopografía está ligado al análisis de los valores culturales del grupo. No ha sido tan fecunda como para abarcar los hábitos, las actitudes y las intenciones de los actores que participan en él. Las autobiografías, los manuscritos y las entrevistas (cuando son posibles), son los que han proporcionado más elementos en cuanto a historia de vida.

En el aspecto propiamente técnico las críticas a la prosopografía serían las siguientes:

- La insuficiencia de las bases documentales que se utilizan sobre todo cuando se trabaja en períodos sobre los cuales existe una información muy dispersa y escasa. Concretamente en el trabajo que hemos llevado a cabo, nos hemos encontrado con el gran inconveniente a la hora de localizar a ciertos autores - que en su mayoría sólo escribe un artículo- de no encontrar ninguna fuente que nos ofrezca algún dato que nos los delimite cronológica, social y profesionalmente, salvo sus publicaciones en la revista.

- El carácter arbitrario o artificial de los criterios elegidos para delimitar las poblaciones que integran el catálogo prosopográfico. Se ha subrayado a menudo que la determinación de una población «prosopografiable» era un gesto inevitablemente mutilador y artificial. En nuestro estudio esta dificultad queda soslayada ya que nuestra población está perfectamente delimitada al entorno de nuestra publicación periódica y sus actores, y la muestra objeto de análisis prosopográfico justificada en base a dos razones fundamentales, la productividad y la relevancia de ciertos autores.

- La prosopografía tiene, de manera inapelable, un carácter «elitista»; no puede aplicarse más que al estudio de grupos restringidos y no permite un análisis de masas.

Sin embargo, aun cuando estas críticas no carecen de fundamento, nos parece que, lejos de emitir una condena global de este método, inducen más bien a ofrecer algunos consejos de prudencia y algunas reglas metodológicas y epistemológicas respecto a su empleo.

Nos parece indispensable señalar la importancia de una reflexión de corte epistemológico en este campo; importancia que se duplica si observamos que quienes han desarrollado trabajos con base en el método prosopográfico -con algunas excepciones- no parecen haberse detenido en un análisis que tienda a ubicar los obstáculos de nivel cognoscitivo que plantea la prosopografía.

Al igual que cualquier otro método, el empleo de la prosopografía adquiere valor y sentido en relación con la naturaleza y las características del objeto de estudio y con la posición teórica que el investigador sustenta. La utilización de esta aproximación queda sujeta a las definiciones y a los marcos conceptuales que el investigador elija:

el trabajo prosopográfico se apropia de las particularidades y, por tanto, de las problemáticas específicas del objeto de estudio; de tal suerte que el investigador tendrá, antes de todo, que aclararse los límites y los obstáculos, en el plano del conocimiento, resultantes de su categorización particular.

La idea que subyace e impulsa esta metodología es la de recrear determinados hechos, situaciones o datos más que resucitar a los mismos. No es posible repetir el viejo historicismo y la narrativa tradicional, carentes de una conceptualización y de una capacidad analítica mínima. Desechando la reconstrucción novelada del pasado, convendrían rebasar como contenidos únicos de la historia la cronología y la narrativa, superar la concepción regida sólo por comportamientos, ideas y personas individuales ajenas a todo sujeto colectivo y traspasar los planteamientos puramente orgánicos.

IV. Análisis de la personalidad colectiva de algunos autores franceses

Con este trabajo hemos pretendido reflexionar sobre la personalidad colectiva de los autores franceses más productivos, rastreando casi cien fuentes⁶, lo que denota la complejidad del estudio.

Nos hemos centrado en los autores franceses que escriben tres o más artículos en la revista *La Escuela Moderna*, Adam, Buisson, Compayre, Courbetin, Herriot, Delvaile, Leroy Allais, Mallet, Petot y Merý. Para realizar este estudio, hemos utilizado el análisis propopográfico, centrándonos básicamente en la fecha de nacimiento, la formación académica, la posición profesional, la orientación pedagógica, sus principales aportaciones y sus obras más relevantes.

Fecha de nacimiento

Estos autores tienen su madurez intelectual en torno a los cuarenta-sesenta años. De algunos de ellos no hemos podido averiguar su fecha y lugar de nacimiento en ninguna de las noventa y siete fuentes consultadas, como son Delvaile, Leroy Allais, Mallet, Petot y Merý.

Formación académica y profesional

Todos estos autores han ejercido una influencia importante y de reconocimiento mundial tanto en el plano académico y profesional como en el ámbito político debido a su formación tan polivalente.

En general, destacan los profesores, pedagogos, licenciados en Letras y doctores en Filosofía.

Hemos de destacar a Compayre, premio Bordin y a Buisson, Nóbel de la Paz (1927).

De algunos autores no hemos encontrado información acerca de su formación profesional, no obstante, lo hemos podido deducir a través de sus obras o principales aportaciones. La inmensa mayoría de estos personajes han sido directores de Escuelas o de Normales, miembros de academias, médicos, senadores, ministros, alcaldes, etc.,

la mayoría vinculados al Ministerio de Instrucción Pública. En este sentido, podemos deducir su gran labor para con la educación.

Orientaciones pedagógicas

Fundamentalmente, sus orientaciones están dirigidas a la defensa de la enseñanza laica y obligatoria, así como la escuela cívica, al impulso de la enseñanza femenina, la educación basada en la higiene escolar, la psicología del niño, la historia de la educación o la educación física.

Aportaciones

En general, las aportaciones más destacadas están encaminadas a la confección de leyes en materia de educación, la creación de Escuelas Normales y la lucha para que la segunda enseñanza fuera gratuita.

Obras, trabajo

Fundamentalmente, las obras y trabajos más destacados están relacionados con la filosofía de Bacon, Descartes, la enseñanza laica, la religión, la moral, la educación de la voluntad o la educación popular de adultos.

Destacamos la obra de Adam *La philosophie en France au XIX siècle* (1894), de Buisson, el *Nuevo Diccionario de Pedagogía de Instrucción Pública* (1911) de una editorial muy importante, Hachette. De Compayre, resaltamos el trabajo de *Historia de la Pedagogía*, o el de los grandes educadores (Pestalozzi, Rousseau...).

V. Consideraciones finales

La revista *La Escuela Moderna* constituyó en el campo de la prensa profesional, un aspecto más, aunque notable e insistente, de las reformas que posteriormente se llevarían a cabo. Y para ello, fue órgano y vehículo de difusión de los nuevos principios, métodos y tendencias de la Pedagogía moderna y medio de transmisión de ideas «nuevas», de intercambio de prácticas y opiniones y de actualización pedagógica del magisterio primario.

Como hemos mencionado al inicio de este trabajo, la prosopografía es un género histórico poco desarrollado en el ámbito historiográfico. Principalmente consiste en realizar biografías colectivas, profundizando, interpretando, analizando e interrelacionando algunas características significativas de una personalidad colectiva.

Desde esta perspectiva metodológica, hemos pretendido reflexionar sobre la influencia de las aportaciones francesas en la educación española, a través del estudio de los autores franceses que escriben tres ó más artículos en la revista *La Escuela Moderna*.

Todos estos autores no tienen la misma relevancia en España ni publican lo mismo. Sin embargo, hay un objetivo común que les mueve: la mejora de la educación.

Por ello tanto su formación académica como profesional estaba orientada al plano educativo, sea a través del ámbito académico ejerciendo como directores, pedagogos o maestros o a través del político, por medio de Ministerios, la alcaldía o la confección de leyes en materia de educación, todos ellos han ejercido una influencia importante y destacable.

Con respecto a sus principales aportaciones, hemos de decir que todas ellas estaban encaminadas a conseguir una educación laica y gratuita, por ello, muchos de sus más notables obras y trabajos versaban sobre el pensamiento laico, la religión o la moral.

El pensamiento político no lo hemos tenido en cuenta, pero a través de sus obras, cargos políticos o aportaciones hemos podido apreciar que la tendencia es más liberal que conservadora.

VI. Bibliografía consultada

«La prosopographie. Problèmes et Méthodes». Número monográfico. *Mélanges de L'École Française de Rome*, 1, tomo 100, 1988.1983, 2 vols.

ABBAGNANO, N. y BISALBERGHI, A.: *Historia de la Pedagogía*. Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1988, 709 pp.

BALTEAU, J.; BARROUX, M. y PREVOST, M.: *Dictionnaire de Biographie Française*. Paris, Librairie Letouzey et Ané, 1932, 12 tomos.

BLANCO y SÁNCHEZ, R.: *Bibliografía Pedagógica de obras escritas en castellano o traducidas a este idioma por -*. Madrid, Biblioteca Nacional, 1907-1912, 4 tomos.

CARRASA SOTO, P. (Ed.): «La recuperación de la historia política y la prosopografía», en *Élites. Prosopografía contemporánea*. Universidad de Valladolid, Valladolid, 1994, pp. 41-51.

CASPARD-KARYDIS, P.; CHABRON, A.; FRAISSE, G. y POINDRON, D.: *La presse d'éducation et d'enseignement, XVIII siècle*. París, CNRS, 1981, 4 vols.

Diccionario de las Ciencias de la Educación Santillana. Madrid, Santillana, 2 vols.

Enciclopedia Universal Ilustrada Europeo Americana (ESPASA).

ESCOLANO BENITO, A.: *Diccionario de Ciencias de la Educación. Historia de la Educación II. La Educación Contemporánea*. Madrid, Anaya, 1985, 394 pp.

ESTEBAN MATEO, I.: *Boletín de la ILE. Nómina bibliográfica (1877-1936)*. Valencia, Universidad de Valencia, 1978, 340 pp.

GARCÍA HOZ, V.: *Diccionario de Pedagogía Lábor*, 20 ed. Barcelona, Lábor, 2 tomos.

LÓPEZ PIÑERO, J. M.: «Los modelos de investigación historicomédica y las nuevas técnicas», en A. Lafuente et. Al.: *Historia de las ciencias*, C.S.I.C., Madrid, 1998, pp. 125-15.

Luzuriaga, L.: *Diccionario de Pedagogía*. Buenos Aires, Losada, 1962, 394 pp.

- Nueva Enciclopedia Laurosse*. 10 Vols. Segunda edición, 1984. Planeta, Barcelona-Madrid-Bogotá-Buenos Aires-Varacas-México- Santiago de Chile.
- OCHOA y VICENTE, J.: *Bibliografía pedagógica de las obras publicadas 1930-35*. Madrid, CSIC, 1947, 2 tomos 349 pp. y 169 pp.
- ROUSSEAU, I: «La prosopografía: ¿Un método idóneo para el estudio del Estado?», *Revista Mexicana de Sociología*, 52, 1990, pp. 237-247.
- RUIZ AMADO, R.: *Enciclopedia Manual de Pedagogía y Ciencias Auxiliares*. Barcelona, Librería religiosa, 1924, 819 pp.
- RUIZ AMADO, R.: *Historia de la Educación y la Pedagogía*, 50 Ed. Barcelona, Librería Religiosa, 1930, 343 pp.
- SÁNCHEZ, F. y otros (coord.): «La influencia extranjera a través de las publicaciones periódicas». Actas XIV Coloquio de Historia de la Educación. Guadalupe (Cáceres): *Relaciones internacionales en la Historia de la educación. Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (1907-2007)*, 2007, pp. 269-277.
- SÁNCHEZ SARTO: *Diccionario Lábor*. Barcelona, Lábor, 1936, 3198 pp. 2 vols.
- STONE, L: «Prosopografía», en *El pasado y el presente*, Fondo de Cultura económica, México, 1986, pp. 61-64.

Notas

¹ *L'Art et l'enfant* (2); *L'Education*, de París (3); *L'Intermédiaire des Éducateurs* (2); *Pour l'Ere Nouvelle* (2), *Correspondance générale de l'instruction primaire*, París (2).

² SÁNCHEZ, F y otros (coord.): «La influencia extranjera a través de las publicaciones periódicas». Actas XIV Coloquio de Historia de la Educación. Guadalupe (Cáceres): *Relaciones internacionales en la Historia de la educación. Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (1907-2007)*, 2007, pp. 269-277.

³ STONE, L.: «Prosopografía», en *El pasado y el presente*, Fondo de Cultura económica, México, 1986, pp. 61-64.

⁴ LÓPEZ PIÑERO, J. M.: «Los modelos de investigación historicomédica y las nuevas técnicas», en A. Lafuente et. Al.: *Historia de las ciencias*, C.S.I.C., Madrid, 1998, pp. 125-15.

⁵ Algunos trabajos sobre esta metodología: «La prosopographie. Problèmes et Méthodes». Número monográfico. *Mélanges de L'École Française de Rome*, 1, tomo 100, 1988.1983, 2 vols; ROUSSEAU, I.: «La prosopografía: ¿Un método idóneo para el estudio del Estado?» *Revista Mexicana de Sociología*, 52, 1990, pp. 237-247; CARRASA SOTO, P. (Ed.): «La recuperación de la historia política y la prosopografía», en *Élites. Prosopografía contemporánea*, Universidad de Valladolid, Valladolid, 1994, pp. 41-51.

⁶ CASPARD-KARYDIS, P.; CHABRON, A.; FRAISSE, G. y POINDRON, D.: *La presse d'éducation et d'enseignement, XVIII siècle*. París, CNRS, 1981, 4 vols; ESCOLANO BENITO, A.: *Diccionario de Ciencias de la Educación. Historia de la Educación II. La Educación Contemporánea*. Madrid, Anaya, 1985, 394 pp.; *Enciclopedia Universal Ilustrada Europeo Americana (ESPASA)*. Madrid, Espasa-Calpe, 1921-1930; BLANCO Y SÁNCHEZ, RUFINO: *Bibliografía Pedagógica de obras escritas en castellano o traducidas a este idioma por -*. Madrid, Biblioteca Nacional, 1907-1912, 4 tomos; SÁNCHEZ SARTO: *Diccionario Lábor*. Barcelona, Lábor, 1936, 3198 pp. 2 vols.; GARCÍA HOZ, V.: *Diccionario de Pedagogía Lábor*, 20 ed. Barcelona, Lábor, 2 tomos; *Diccionario de las Ciencias de la Educación Santillana*. Madrid, Santillana, 2 vols; ESTEBAN MATEO, L.: *Boletín de la ILE. Nómina bibliográfica (1877-1936)*. Valencia, Universidad de Valencia, 1978, 340 pp.; RUIZ AMADO, R.: *Historia de la Educación y la Pedagogía*, 50 ed. Barcelona, Librería Religiosa, 1930, 343 pp.; ABBAGNANO, N. Y BISALBERGHI, A.: *Historia de la Pedagogía*. Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1988, 709 pp.; OCHOA Y VICENTE, Julia. *Bibliografía pedagógica de las obras publicadas 1930-35*. Madrid, CSIC, 1947, 2 tomos 349 pp. y 169 pp.; LUZURIAGA, L.: *Diccionario de Pedagogía*. Buenos Aires, Losada, 1962, 394 pp.; BALTEAU, J.; BARROUX, M. Y PREVOST, M.: *Dictionnaire de Biographie Française*. París: Librairie Letouzey et Ané, 1932, 12 tomos; Ruíz Amado, Ramón. *Enciclopedia Manual de Pedagogía y Ciencias Auxiliares*. Barcelona, Librería religiosa, 1924, 819 pp.; *Nueva Enciclopedia Larousse*. 10 Vols. Segunda edición, 1984. Planeta, Barcelona-Madrid-Bogotá-Buenos Aires-Varacas-México- Santiago de Chile.

APORTACIONES FRANCESAS A LA INSTAURACIÓN DE UNA INNOVACIÓN EDUCATIVA: LAS PRIMERAS COLONIAS ESCOLARES EN ESPAÑA (1887-1897)

Juan Félix Rodríguez Pérez

E-mail: jumafro@hotmail.com e info@protectoraninos.org
(Fundación Sociedad Protectora de los Niños, Madrid)

I. Antecedentes

Las nuevas corrientes pedagógicas surgidas en el período de la Ilustración unido a las ideas revolucionarias que se concretaron en la toma de La Bastilla el 14 de julio 1789, símbolo del inicio de la Revolución Francesa, hicieron despertar el interés de la nueva clase política hacia ámbitos de actuación, hasta aquel momento, inexplorados. Como no podía ser menos, todos los aspectos relaciones con la educación tendrían una mayor relevancia y sus métodos y organización pasarían a ser examinados y revisados.

Francia como uno de los países pioneros en la implantación de reformas sociales, entendió la urgente necesidad de aplicar medidas para mejorar las condiciones de vida de los hijos de las familias humildes. En esta línea, en 1793 el diputado por l'Oise, Louis François René Portiez (1755-1810), presentó una proposición a la Convención Nacional. El representante galo en un encendido discurso defendía la importancia de desarrollar las actividades fuera de las aulas: «el propósito es trasladar la escuela a un puerto de mar o al campo, medio que sería excelente para desenvolver las facultades morales e intelectuales de los jóvenes, de formar su corazón, de fortificar su cuerpo». El proyecto de Decreto *Des voyages, de leur utilité dans l'éducation*, apareció publicado, años más tarde, en la *Revue Philanthropique* (1903)¹. Los principios defendidos por Portiez, no fueron llevados a la práctica, aunque tuvieron una notable repercusión.

Uno de los múltiples problemas que llevó aparejada la Revolución Industrial y que se agudizó durante todo el siglo XIX, fue el traslado masivo de amplias capas de población de las zonas rurales a las ciudades. La circunstancia comportó que la mayoría de los nuevos habitantes tuvieran que padecer unas condiciones de vida muy precarias. El hacinamiento en las viviendas, la escasa higiene y una deficiente alimentación estaban servidos para miles de familias. Los niños eran los más perjudicados,

soportando unas pésimas condiciones higiénicas², sin apenas espacios al aire libre y con un importante déficit de escuelas. Como remedio para combatir las múltiples enfermedades que acechaban a los escolares europeos, se establecieron en las costas los sanatorios marítimos infantiles. En este caso, como en muchos otros, tuvo que ser la iniciativa privada quien, a través de sociedades filantrópicas y humanitarias, fundara los primeros de esta clase³. La finalidad principal se concretaba en que los infantiles pobres, que presentaban diversas enfermedades por su vida insana, fueran trasladados a lugares marinos a disfrutar y revitalizar sus maltrechos cuerpos. Estos establecimientos deben considerarse como antecedentes de las colonias escolares, si bien desde una visión curativa.

El método intuitivo ideado por Pestalozzi, llevado a la práctica por él y sus colaboradores en el famoso Colegio Internacional de Yverdon (1805-1825), fue un claro defensor de las actividades al aire libre. Los profesores del colegio, instalado en la Suiza francesa, implantaron de forma sistemática las excursiones escolares como un instrumento eficaz para la enseñanza de la geografía y otras ciencias, a través de las lecciones de cosas⁴. Años más tarde, R. Tœpffer polifacético y prolífico escritor suizo, publicó en francés en dos volúmenes *Voyages en zig-zag*. La obra tuvo una enorme repercusión, destacando los beneficios físicos de las excursiones y como buen filántropo romántico, propugnaba el desarrollo de la libertad y la camaradería. Además, sus principios y recomendaciones fueron esenciales para la creación del Club Alpino suizo, del cual Tœpffer fue su inspirador⁵. Las influencias de estos movimientos llegaron a nuestro país a través de Cataluña. En 1876, se estableció la *Fundació de l'Associació Catalanista d'Excursions Científiques*, y algo más tarde (1878) la *Associació d'Excursions Catalana*, grupo escindido del anterior. Una mayor repercusión tuvo el viaje que realizó, a instancias de la I. L. E., Rafael Torres Campos a la Exposición Universal de París, en 1878. Durante su estancia recogió abundante material pedagógico y publicaciones sobre las escuelas de los países expositores. De esta forma, las excursiones educativas fueron una de las primicias que Torres Campos importó de París. Sin embargo, como innovación educativa M. Bartolomé Cossío y Ricardo Rubio fueron quienes escribieron los textos básicos sobre ellas⁶, las fomentaron y practicaron.

II. Fundación de las colonias escolares

II.1. Primeras experiencias coloniales

Las primeras noticias que confirman la organización de colonias escolares dirigidas a los niños pobres de constitución débil de las ciudades, datan de mediados del siglo XIX. En concreto, se sitúan en Dinamarca, en el año 1854. En aquella época, sus organizadores ya recomendaban que antes, durante y al finalizar la colonia, los escolares fuesen sometidos a un examen médico y a la comprobación periódica de su peso⁷. Los primeros ensayos se efectuaron en la modalidad individual. Los participantes eran trasladados a zonas campestres donde eran acogidos por familias previamente elegidas.

La tipología colectiva es la más conocida y la que, posteriormente, alcanzaría un mayor desarrollo en los países de nuestro entorno. En ella, los colonos eran reunidos en grupo bajo la dirección de uno o varios maestros, haciendo vida en común durante el período en que trascurría la experiencia. Tradicionalmente, se señala a la colonia organizada en Zúrich por el pastor evangelista W. Bion, en 1876, como la primera de esta versión. El religioso era padre de cinco hijos y había comprobado que al poco tiempo de residir en la ciudad, sus vástagos habían enfermado física y psicológicamente. Además, contrastó en sus visitas por las barriadas de la industrial capital que en el verano los niños pobres deambulaban por las calles llevando una vida insana. De esta forma, eligió a 68 niños y niñas de los más necesitados de las escuelas de Zúrich y en unión de 10 maestros y maestras, se trasladó a las montañas del cantón suizo de Appenzell a disfrutar de aire puro y de una alimentación sencilla y sólida. Durante los 14 días de estancia, los escolares fueron agrupados en secciones de 20 a 30 y estuvieron, en todo momento, bajo la dirección y continua vigilancia del personal docente. El admirable resultado obtenido en esta iniciativa, originó que, más tarde, se llevaran a cabo muchas otras⁸.

Desde aquellas primeras prácticas, se le reconoce a Bion como el fundador de las colonias escolares. Sin embargo, no fue del todo un verdadero innovador, éste se limitó a sintetizar toda la tradición educativa, ya que hacía muchos años que se enviaba a cientos de niños a los sanatorios marinos y las excursiones y viajes escolares eran una nota común en muchas ciudades. Las novedades introducidas se refieren a la planificación de la actividad, a su intencionalidad higiénica y pedagógica, a la participación de maestros y a que éstos hicieron vida en común con los colonos. Además, la experiencia pretendía alcanzar metas muy elevadas, en palabras de Bion, su objetivo era triple: cuidar el cuerpo, desarrollar la cultura intelectual y la formación moral de los niños. Ahí radicaba su originalidad, distinguiéndola además, su autor, por su carácter preventivo y no curativo de los hospicios marinos⁹. En buena medida, fue una respuesta a las necesidades higiénicas, educativas y sociales de la época.

II.2. Expansión de la corriente colonial

El ejemplo de la ciudad de Zúrich fue seguido por otras poblaciones: en 1878, por Biel; en 1879, por Ginebra, Berna y Arau; en 1880, por Neuchatel, Schaffhouse y Coira; en 1881, por Winterthur y dos años después Lausana y Sant Gall. En menos de diez años, las colonias se habían extendido por toda la Confederación Helvética. El desarrollo fue excepcional, en 1905 en los 35 cantones o ciudades que se llevaron a cabo, participaron un total de 4.316 infantiles de ambos sexos¹⁰. Alemania imitó el modelo suizo al instaurarlas gracias al doctor Varrentrapp, organizando en Francfort las primeras en 1878. Al verano siguiente, fue secundado por las ciudades de Dresde y Stuttgart, extendiéndose rápidamente por todas las grandes ciudades germanas. La implantación en este país fue fulgurante, participando 13.951 niños en 1899¹¹.

En 1879, se fundó la primera colonia escolar austriaca, alcanzando un rápido desarrollo. El mismo año, se inauguraron en Austria y Hungría. En Noruega, su iniciador, M. Johnsen, las estableció en 1881; en Suecia, se hizo lo propio en 1885. Otros

muchos países se unieron a esta corriente, así el médico Rauchfuss las inició en San Petersburgo (Rusia), en 1882. En Italia, el doctor De Cristoforis fundó la primera en 1883; en Bélgica, el médico Kops fue el encargado de establecerlas en 1886; en Prusia y gracias al entusiasmo del Ministro Von Gossler y del doctor Falk se desarrollaron con profusión, llegando a participar en ellas 2.579 niños de ambos sexos en el año 1883. El Comité de Glasgow (Escocia) instauró las primeras colonias en 1888, trasladando al campo a respirar aire sano a 2.286 alumnos. El movimiento traspasó las fronteras europeas alcanzando a otros continentes. En 1894, se realizó una colonia infantil en Buenos Aires (Argentina), estableciéndose en Mar del Plata¹². En 1900, las inició la ciudad australiana de Melbourne. Un año más tarde, se fundó la primera colonia escolar japonesa. En 1903, se inauguraron de forma oficial en los Estados Unidos. Domingo Villalobos, director del Museo y Biblioteca Pedagógica de Santiago de Chile, las estableció en su país en 1905¹³.

La propagación de la institución colonial por todos los países más avanzados fue una realidad en pocos años. La mejora que se producía en las condiciones físicas e intelectuales de los infantiles más depauperados era evidente. La administración de una alimentación sana y abundante en un ambiente higiénico, procuraba, en la mayoría de los participantes, un rápido cambio en su aspecto físico. La relación entre los pequeños y los docentes, incitaba a los primeros a participar en un conjunto de experiencias que provocaban la estimulación por el aprendizaje de nuevos conocimientos sobre los objetos, lugares y circunstancias que les rodeaban. En líneas generales el nacimiento y expansión de las colonias escolares fue muy notable. Transcurridos 29 años (1905), desde que Bion estableciera la primera experiencia, más de 100.000 escolares habían participado en estas instituciones, en un elevado número de países¹⁴. La extensión continuó en las siguientes décadas, con el breve paréntesis de la primera contienda mundial.

II.3. Las colonias escolares en Francia

El inicio de las colonias de escolares en el país galo se debió a la iniciativa privada del pastor protestante parisino Lorriaux. En 1881, efectuó una suscripción pública y con lo recaudado organizó una pequeña colonia con 3 niños y la denominó: colonia de Montjavoult. La modesta tentativa supuso que al siguiente año se fundara *L'Oeuvre des Trois-Semaines*, alcanzando, más tarde, un importante crecimiento. La temporada siguiente Élise de Pressensé, junto con otras damas caritativas, y Louis d'Eichtal fundaron la colonia de *L'Oeuvre de la Chaussée du Maine*. En ambos casos, las iniciativas estaban reservadas a niños de familias protestantes¹⁵.

En el ámbito público Edmon Cottinet (1824-1895), administrador delegado de la caja escolar del IX Distrito de París, organizó la primera colonia de vacaciones para escolares franceses de centros públicos, en el año 1883. Para tal fin, se escogieron los más débiles de las escuelas de dicho distrito. Un grupo de nueve niños del colegio de la calle Blanche, fue conducido y dirigido por el profesor Lécart y su esposa a la Escuela Normal de Chaumont (Alto-Marne) y otro grupo de nueve niñas del colegio

de la calle Milton, fueron acompañadas por la maestra Mercier, instalándose en un internado libre de Luxeil. Ambos emplazamientos se encontraban en lugares privilegiados en pleno campo y con acceso a baños, la duración de la experiencia fue de 30 días¹⁶. La consigna que trasladó Cottinet a los maestros encargados fue: «pasearse, tomar en lo posible baños, lavarse completamente de pies a cabeza varias veces al día, cantar, hacer gimnasia de aparatos en los días de lluvia, comer mucho y al aire libre, siempre que el tiempo lo permitiera, y no trabajar intelectualmente más que una hora diaria en la redacción de las notas correspondientes del diario»¹⁷. Los ascensos producidos en las dimensiones físicas e intelectuales fueron muy importantes. Un año más tarde, se recabaron mayores recursos económicos y pudieron participar todos los alumnos de los colegios del distrito IX, alcanzándose la cifra del centenar. En los siguientes veranos, la situación permaneció estacionaria en la ciudad de París. En 1887, debido a la iniciativa de F. Buisson, director general de 1ª Enseñanza, se tomó la decisión de crear una Sociedad para la propagación y protección de las colonias escolares. Rápidamente, se formó un Comité Central del que fue nombrado secretario general Cottinet. Con carácter de urgencia se redactó una *Instruction générale* que serviría de guía a las cajas escolares y a las delegaciones cantonales que fueran a organizar colonias de vacaciones. En la misma temporada, el número de participantes de las escuelas parisinas se multiplicó por cinco. La progresión del movimiento benefactor en la ciudad de París prosiguió de forma notable. Al comenzar el siglo XX, el número de escolares beneficiados anualmente superaba los 4.800 y las cantidades económicas invertidas los 300.000 francos¹⁸.

La institución se expandió de forma considerable al ámbito privado. A comienzos del siglo XX, surgieron infinidad de entidades que organizaron colonias escolares por toda Francia. En París, funcionaban las entidades católicas *Colonie de Montsoult* y *Saines Vacances* para niños y *l'Oeuvre de Bonnes Vacances* y *l'Oeuvre du Rayon de Soleil pour le jeune fille* para niñas; las reservadas para niños protestantes *l'Oeuvre des Trois Semaines* y *l'Oeuvre de la Chaussée du Maine*; para judíos *l'Oeuvre israélite des Séjours à la champagne*. Asimismo, existieron otras instituciones laicas: *l'Oeuvre mutuelle des colonies de vacances* y *l'Oeuvre des colonies solaires de vacances*. También, proliferaron sociedades organizadoras de colonias en: Lyon, Bordeaux, Toulouse, Marseille, Nîmes, Reims y otras. El desarrollo fue tan espectacular que, en 1908, se alcanzó la cifra de 45.000 participantes de ambos sexos en las colonias organizadas por las 430 instituciones francesas¹⁹.

III. Las colonias escolares del Museo Pedagógico Nacional

III.1. Consideraciones a la fundación del centro oficial

Uno de los proyectos más ambiciosos de Francisco Giner de los Ríos, para introducir las novedades pedagógicas que se producían en el extranjero, fue disponer de un centro público donde poder influir en la educación española. Con la llegada al poder de los liberales, en 1881, Giner decidió que había llegado el momento de crear un Museo Pedagógico. En 1882, envió a Cossío a las más importantes capitales europeas a estudiar su funcionamiento. En todos sus viajes, tomó como lugar de refe-

rencia París, ciudad de paso obligado hacia otros destinos²⁰. Las entrevistas con destacadas personalidades francesas le permitieron conocer, de primera mano, las colonias escolares que se habían celebrado en Suiza. Cossío era el referente de la situación educativa española, hasta el punto de enviar notas a la *Revue Pédagogique* que, más tarde, eran publicadas. En sus múltiples viajes, entabló relación con F. Buisson, Félix Pécaut, M. Guillaume y otras personalidades.

El Museo Pedagógico de Instrucción Primaria de Madrid, más tarde denominado Museo Pedagógico Nacional, se estableció por Real Decreto de 6 de mayo de 1882, dependiente directamente de la Dirección general de Instrucción primaria. Entre sus funciones se señalaba el contribuir al estudio de los problemas modernos de la pedagogía, destacando entre sus objetivos el análisis de las cuestiones relativas al *desarrollo corporal del niño* en las escuelas y a la organización de *actividades que favorecieran sus facultades físicas e intelectuales*²¹. El último trámite fue la convocatoria de la oposición a los cargos de director y secretario que superaron con éxito M. B. Cossío y R. Rubio.

Una importante huella de la intensa relación francesa perdura en el ámbito bibliográfico. La *Revue Pédagogique* está depositada en la biblioteca de la Residencia de Estudiantes de Madrid. En ella, se recogían múltiples referencias sobre las actividades educativas francesas y las noticias sobre las innovaciones pedagógicas que se producían por toda Europa. Además, las primeras obras publicadas en Francia, referidas a colonias escolares, pueden ser consultadas en su archivo. Éstas constituyeron parte del fondo bibliográfico de la biblioteca del Museo Pedagógico Nacional²². De ahí que fueran conocidos los excelentes resultados que proporcionaba la institución postescolar. Con toda probabilidad fueron trasladadas a España por Giner, Torres Campos, Sardá, Cossío u otros institucionistas, en los múltiples viajes realizados por toda Europa.

III.2. Fundación de la primera colonia escolar en España

La primera colonia escolar en España se celebró en el año 1887. La I. L. E. fue su valedora y el centro organizador el Museo Pedagógico de Madrid. Como confesó M. B. Cossío, fuertemente influenciado por la lectura de la Memoria de Bion y por el informe redactado por Cottinet, consideró su deber instaurar dicha actividad. En el verano del citado año, inició su preparación con una campaña de propagación de la idea. El Ministerio de Fomento acudió a la llamada con una subvención de 1.000 pesetas, el resto del presupuesto fue cubierto con pequeñas cantidades que aportaron diversas corporaciones y por donativos particulares. El lugar elegido fue la ciudad cántabra de San Vicente de la Barquera, por la cercanía que ofrecía para los baños de mar, la vida campestre y por las facilidades brindadas por los vecinos y su Consistorio. Los seleccionados fueron propuestos por los maestros de las escuelas públicas de Madrid. Después de pasar un detenido examen médico y antropológico, se eligió a los 18 más necesitados y que responderían mejor a la vida colonial. Acompañados por dos maestros y por el propio Cossío, que actuaba como director de la colonia, se trasladaron a la localidad norteña. Durante los 33 días de permanencia, los participantes tuvieron la oportunidad de disfrutar de una alimentación saludable, ambiente

higiénico, baños de mar, juegos, excursiones, redacción del diario y de un cúmulo de nuevas sensaciones que engrandecieron su vida física e intelectual. Las colonias del Museo se continuaron sucediendo, de igual forma, en temporadas posteriores con unos brillantes resultados. En 1926, se organizó la última de ellas y se suspendieron definitivamente, debido a la disminución en la aportación del Estado y a que otras instituciones habían tomado el relevo al centro oficial. En total, se llevaron a cabo 55 colonias en las que participaron más de 1.500 escolares de ambos sexos²³. En realidad, la experiencia debía ser el modelo a imitar por las sociedades y corporaciones públicas y privadas que quisieran promover expediciones de esta índole.

Las instrucciones de selección de los participantes, el examen médico antes y después de la actividad, la autorización firmada por los padres, la composición del equipo de cada colono, la organización y vida de la colonia, el número de colonos por cada maestro y la vida en común con éstos, el viaje, horario, baños, paseos, excursiones y el resto de actividades que efectuaron los colonos, fueron una traslación a la práctica de las disposiciones que había publicado meses antes Cottinet²⁴. Cossío se sirvió de toda la documentación existente, en aquel momento, adaptándola y mejorándola para asegurar el éxito de la empresa. De ahí que se decantara por promover una colonia masculina, no entrando en la polémica de la división de sexos que propugnaba Cottinet, en contra de la recomendación de Bion de efectuar éstas bajo la modalidad mixta.

La *Instruction générale* elaborada por Cottinet se iniciaba determinando claramente su definición y objetivo: «las colonias de vacaciones son una institución de higiene preventiva en beneficio de los niños débiles de las escuelas primarias, de los más pobres entre los más débiles, de los más meritorios entre los más pobres». No eran una recompensa al estudio ni se admitían enfermos en ellas. El objetivo era: «la cura al aire libre por el ejercicio natural en pleno campo, por la limpieza, el buen alimento y la alegría»²⁵. Cossío tomó la definición anterior, añadiéndole la dimensión educativa, ya que no se podía desatender dicho elemento y la concretó como: una obra *esencialmente pedagógica* de higiene preventiva. La acción de la colonia debía: «entrar como parte en un sistema de educación general y de trabajos intelectuales muy discretos y moderados». Además, se debía aprovechar la superioridad pedagógica y moral que llevaba consigo la dirección del maestro y la vida escolar en común. En cuanto a la elección de los participantes, modificó su parte final y al determinar «de los *más meritorios* entre los más pobres» lo sustituyó por los «*más necesitados* entre los más pobres»²⁶. Siguiendo los consejos de Cottinet, los participantes realizarían como máximo una hora al día de trabajo intelectual en la redacción del diario.

Como afirmaría Cottinet, tomando las palabras que expuso Cossío en el Congreso Internacional de colonias celebrado en Zúrich en 1888, las instrucciones francesas para la organización y funcionamiento de las colonias escolares fueron trasladadas y adaptadas a la realidad de nuestro país. Afirmando el ilustre francés: «le directeur du Museo pedagogico, don Manuel Cossío, nous fit l'honneur de s'inspirer de nos instructions et de nos rapports, ainsi qu'il a voulu le déclarer lui-même»²⁷. En

dicho Congreso, Cossío describió con todo tipo de detalle el ensayo colonial, que él había dirigido, y los brillantes resultados alcanzados. Además, se entrevistó con Bion, Cottinet y otros destacados propagandistas de colonias. Defendió con fuerza que el objetivo de llevar la acción regeneradora de la educación fuera de la escuela, se había logrado con éxito. Si bien, el número de beneficiarios había sido reducido. El extenso informe de Cossío fue alabado por Cottinet, señalando al respecto:

«El informe de D. Manuel Cossío es el más explícito, el más documentado y, para decirlo todo, el más *fuerte* que hemos podido leer. Nada falta en él, desde el examen antropológico de cada niño, hasta su examen sanitario antes y después de la estancia de la colonia; desde su programa, el más educativo de paseos, hasta los extractos más demostrativos de los diarios de la colonia. Si D. Manuel Cossío nos tomó, al comenzar, nuestras instrucciones, nos las ha devuelto con verdadera usura»²⁸.

Las colonias escolares seguirían las pautas de la I. L. E., reduciendo el efecto intelectualista de la escuela en beneficio del desarrollo armónico de todas las facultades por medio de la vida al aire libre, agudizando el sentido crítico a través de la reflexión ante los objetos, lugares y circunstancias. El ejemplo de las colonias escolares fue un claro exponente de las características básicas de la Institución Libre de Enseñanza y de sus partidarios: el estudio y traslado a nuestro país, de las experiencias educativas más importantes llevadas a cabo fuera de nuestras fronteras.

IV. Las colonias escolares de la Sociedad Protectora de los Niños

IV.1. *Instauración de la institución benéfica*

La institución privada de caridad Sociedad Protectora de los Niños, en la actualidad Fundación, se estableció en Madrid el 7 de agosto de 1878. La situación de abandono y carencia de educación en que se encontraban cientos de niños y niñas en la capital del Estado, fue motivo más que suficiente para que dos personas excepcionales, Julio Vizcarrondo y Cristóbal Colón de la Cerda, instauraran el centro benéfico. El objetivo fundacional era proteger a la infancia más necesitada²⁹. Los promotores encontraron el apoyo en la Sociedad Económica Matritense de Amigos del País, en el Ateneo y en las autoridades eclesiásticas madrileñas. Pronto, los pedagogos Pedro de Alcántara García y Eugenio Bartolomé y Mingo se sumaron a la obra filantrópica. Gracias a donativos, legados y a una campaña nacional se logró obtener lo necesario para inaugurar, en 1893, el centro privado de acogida más importante de Madrid (El Refugio). Los grandes patios, cocina, enfermería, pabellones, enfermería, escuelas y demás instalaciones procuraron hacer la vida de los huérfanos y abandonados más sana, alegre y feliz. El cuidado y preparación para la vida activa de los internos, se realizaba en unas condiciones higiénicas declaradas como modelo, la educación se impartía mediante la aplicación de una metodología innovadora y con la utilización de un material didáctico novedoso.

El órgano oficial de la institución, *Boletín de la Sociedad Protectora de los Niños*, apareció en 1881 y fue impreso de forma ininterrumpida hasta 1936. En sus páginas, se

recogían las noticias internas de la entidad, insertando recomendaciones higiénico-sanitarias para las madres en el cuidado de sus hijos y noticias del extranjero relativas a la protección a la infancia. La publicación debe considerarse como la primera en nuestro país dedicada, exclusivamente, a la pediatría y protección a la infancia³⁰. En la actualidad, la Fundación Sociedad Protectora de los Niños prosigue su labor en beneficio de los niños y jóvenes más desprotegidos, adaptando sus proyectos a las necesidades sociales del momento.

IV.2. Influencias francesas en las experiencias extraescolares

El *Boletín de la Sociedad Protectora de los Niños* fue una antena receptora en la reproducción y difusión de las noticias francesas, relacionadas con la primera infancia y la educación primaria. En los doce primeros números de la publicación (1881), aparecen múltiples referencias sobre el desarrollo parisino de las *Crèches* (salas cunas) aparecidas en el *Bulletin de la Société des Crèches*. Además, se insertan noticias francesas sobre los tribunales de menores, inversiones públicas en educación, situación de las nuevas leyes educativas que se pretendían poner en práctica y otras varias³¹. En verdad, Pedro de Alcántara, secretario general de la institución, fue uno de los patrocinadores del *Boletín* y autor de muchos de sus artículos. El pedagogo estaba al corriente de las nuevas tendencias pedagógicas que se ensayaban en el extranjero, a través de sus lecturas y de las estrechas relaciones que mantenía con destacados miembros de la I. L. E. La huella de renovación educativa de Alcántara, se dejó sentir desde el primer momento de apertura de El Refugio. Los paseos, juegos y excursiones que implantó fueron un claro ejemplo. No contento con lo realizado y defensor a ultranza de las actividades extraescolares³², fue el inspirador de la primera colonia escolar privada realizada en Madrid y Valencia. Inclusive, se conceptualizó como partidario del francés M. Sarcey, reproduciendo las palabras de éste, aparecidas en el prólogo de la Memoria de Bion, y destacó la definición y objetivos de Cottinet en el *Boletín de la Sociedad Protectora de los Niños*³³. Además, ofreció su colaboración y las páginas de dicha publicación al Museo Pedagógico de Madrid para lo que fuera necesario, con tal de propagar la idea y conseguir nuevos apoyos a la iniciativa colonial.

La idea de organizar una colonia escolar había sido acariciada por la Junta directiva de la institución, desde años antes. Alcántara no sólo fue un propagandista de las colonias y de las publicaciones del Museo Pedagógico de Madrid y París, entendía como necesario ensayar dicha obra. En 1892, hizo un primer intento, tomando como ejemplo la organizada en Madrid, ya que disponía de las Memorias de las primeras experiencias españolas. Al respecto, solicitó al Ayuntamiento de San Sebastián la cesión temporal y gratuita de una residencia cercana al mar³⁴. Sin embargo, la falta de decisión y los escasos recursos económicos disponibles, dieron al traste con la idea.

En 1893, se retomaron las conversaciones con distintos establecimientos y con la institución homónima de Valencia que ejercía la misma labor protectora en la ciudad del Turia. Las dos entidades lograron obtener la cesión gratuita de una antigua alquería cercana a la playa del Cabañal. Además, la institución valenciana se com-

prometió a sufragar los gastos de manutención. La dirección de la empresa se encomendó a Eugenio Bartolomé y Mingo, director de los jardines de la infancia de Madrid y buen conocedor de las experiencias coloniales. La institución madrileña seleccionó a 30 escolares de los más necesitados -18 niños y 12 niñas- a los que se sumaron otros 30 de la valenciana. En palabras de su director, la colonia se conformó: «entre todos ellos como una sola familia, sin más distinción que lo accidental del traje, porque todo lo demás, como la alimentación, cuidados, educación y toda clase de asistencia es enteramente lo mismo». La estancia se prolongó durante 30 días, en los cuales los pequeños pudieron disfrutar de una alimentación sana y abundante, baños, paseos por la playa y en barca y la benéfica influencia de las brisas marinas. Todo lo realizado seguía el horario previsto, bajo la atenta dirección del afamado pedagogo. Si bien es cierto, que los fines que se perseguían tuvieron que circunscribirse a los puramente sanitarios, ya que una parte de los escolares estaban enfermizos y/o escrofulosos; aún así, no fue impedimento para que adquirieran bastantes conocimientos. Éstos se transmitieron a través de las innumerables preguntas de los niños, acerca de los muchísimos objetos y circunstancias que estimularon su atención. El resultado físico de la colonia fue calificado como muy satisfactorio, desapareciendo del rostro de los niños la tristeza y palidez que denotaba el dominio de la enfermedad del escrofulismo³⁵. También, se engrandeció la curiosidad por lo novedoso, aumentando considerablemente su círculo de ideas. Los principios higiénicos pedagógicos puestos en escena por el Museo Pedagógico fueron reproducidos, en gran medida, por la institución benefactora.

En 1896, la Sociedad Protectora de los Niños inauguró el Sanatorio de Nuestra Señora del Pilar en Trillo (Guadalajara). Todos los veranos, fueron trasladadas colonias mixtas con escolares madrileños de los acogidos en El Refugio. Hasta los años veinte, más de 500 infantiles seleccionados por su empobrecimiento físico fueron sus participantes³⁶. El despliegue económico y humano de la institución fue excepcional y el fomento y desarrollo de la actividad colonial muy importante, reconociéndole su gran labor benéfica y educativa las publicaciones más importantes del momento.

V. Otras poblaciones promotoras de actividades coloniales

La Real Sociedad Económica de Amigos del País de Granada fue la inspiradora de las colonias escolares en la ciudad andaluza. Convocó en 1889, el certamen: *cómo podrían plantearse en Granada las colonias escolares*. De las memorias presentadas al concurso, dos obtuvieron premio. El primero fue para el médico Antonio González Prats y el segundo para la propagandista de la idea y maestra Berta Wilhelmi de Dávila. La ilustrada profesora, conocedora de las experiencias coloniales europeas, fue encargada de llevar a la práctica la actividad, en el verano de 1890. En la planificación, organización y desarrollo de la colonia, se reprodujeron las pautas seguidas por el Museo Pedagógico. La novedad fue la promoción de la colonia en forma mixta, siguiendo los consejos de Bion³⁷.

En 1893, las ciudades de Barcelona y Santiago de Compostela fundaron las primeras colonias escolares. Ello fue posible, gracias al interés de las Sociedades Económicas de Amigos del País de dichas ciudades. Años más tarde, el Ayuntamiento de Barcelona se alzaría con el liderazgo en España, en cuanto al número de colonias organizadas y colonos participantes. El mismo año, la Diputación de Baleares fue la valedora para la inauguración de las colonias colectivas en las Islas Baleares. En Oviedo, su propagandista fue el Catedrático de Universidad e institucionista, Aniceto Sala, quien desde el ámbito universitario las instauraría en 1894. La Corporación de Antiguos Alumnos de la I. L. E. inició la andadura colonial la misma temporada. En 1895, se incorporó a la tendencia la localidad de León, formando una colonia³⁸. En prácticamente todas las expediciones llevadas a cabo, las prescripciones elaboradas por el Museo Pedagógico fueron tenidas en cuenta. La excepción fue la organizada en Santiago que partió de una visión paternalista y militar, desarrollando un modelo educativo detestado por la Institución Libre de Enseñanza, el batallón infantil.

En plena Regencia de María Cristina, pasados diez años de la instauración de la primera colonia, se efectuaron las primeras recopilaciones sobre el proceso de implantación de éstas en España. Hasta 1897 y según E. Salcedo, se habían organizado 56 expediciones en las que habían participado 1.413 niños de ambos sexos. Las provincias beneficiadas habían sido sólo ocho: Madrid, Granada, Barcelona, Valencia, Mallorca, Santiago, Oviedo y León. A las cifras anteriores, se debe añadir, por no haberse tenido en cuenta por Salcedo, las dos colonias organizadas por la Corporación de Antiguos Alumnos de la I. L. E. en 1894 y 1897 y la llevada a cabo por El Fomento de las Artes en 1896, en ambos casos en Madrid, en las que participaron un total de 36 colonos³⁹.

VI. A modo de conclusión

Las fuentes de primer orden consultadas nos confirman que las aportaciones francesas para la implantación de las colonias escolares en España fueron muy importantes. Como afirmaría Cossío, las publicaciones del Museo Pedagógico de París y el conjunto de instrucciones para la organización y funcionamiento de las colonias de vacaciones *Instruction générale*, redactadas por E. Cottinet, fueron la base para su instauración en nuestro país. La definición, objetivos, examen médico antes y después de la colonia, formación de ésta, equipo, viaje, horario, excursiones, redacción del diario, etc, fueron una adaptación y mejora de dichas normas.

Los contactos y entrevistas que efectuó Cossío, en sus múltiples viajes, con destacadas personalidades francesas, le brindaron la oportunidad de ser conocedor de las experiencias realizadas en este campo. La *Revue Pédagogique* y las principales obras francesas sobre colonias, constituyeron parte de la biblioteca del Museo Pedagógico y fueron consultadas por las personas interesadas en dicho movimiento. En la biblioteca-archivo de la Residencia de Estudiantes de Madrid, se conservan en la actualidad en perfecto estado. El sello que muestran inalterable, en sus portadas, -*Museo Pedagógico Nacional. Madrid*-, da fe de su procedencia.

Los excelentes resultados alcanzados en las primeras experiencias realizadas por Cossío, estimularon a otras instituciones a promoverlas. El famoso pedagogo Pedro de Alcántara García, secretario general de la Sociedad Protectora de los Niños, conocedor y divulgador de la labor del Museo, encargó a Eugenio Bartolomé y Mingo la organización de una colonia, siguiendo el método empleado por Cossío. La experiencia se logró llevar a cabo, alcanzando unos resultados satisfactorios. Los cimientos estaban colocados para que otras sociedades e instituciones se sumaran a la obra, sólo faltaba la decisión de dedicar recursos económicos y humanos para que esta empresa tan benéfica y humanitaria como higiénico pedagógica se desarrollara en toda su plenitud. Sin embargo, la expansión de la actividad colonial fue lenta y reducida en nuestro territorio. Tendrían que pasar más de 50 años, desde su instauración, para que sus beneficios alcanzasen a un importante número de escolares.

Notas

¹ PLANTET, E. y DELPY, A.: *Colonies de vacances et œuvres du grand air en France et L'étranger*, París, Librairie Hachette et C^a, 1910, p. 25.

² Al concluir el siglo XIX, las tasas de mortalidad infantil eran aterradoras y uno de cada cinco nacidos en España no llegaba al primer año y casi dos no cumplían el quinto; COHEN AMSELEM, A.: «La infancia entre la vida y la muerte. La mortalidad de los niños», en BORRÁS LLOP, J. M. (dir.): *Historia de la infancia en la España contemporánea 1834-1936*, Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales-Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1996, pp. 109-148.

³ El primer hospital marítimo para niños se inauguró en 1796 en Margate *Royal sea Bathing Infirmary*, en las cercanías de Londres. Francia secundó la iniciativa inglesa estableciendo el primero en la ciudad de Cette, en el año 1847, gracias a la benefactora Coraly Hinsh. En poco tiempo, se amplió el número de éstos en el país galo, creándose una importante red sanitaria; véase una amplia descripción en TORRES MARTÍNEZ, J. R.: «Los hospicios marinos en España» *La madre y el niño*, II (1883), pp. 25-27 y LOSTE ECHETO, L.: *Los sanatorios marítimos para niños escrofulosos y el doctor Tolosa Latour*, Huesca, Tip. Viuda de L. Pérez, 1920, pp. 31-50.

⁴ MARTÍ HENNEBERG, J.: «Pestalozzi y la enseñanza de la geografía en el Cantón de Vaud (Suiza) durante el siglo XIX», *Revista de Geografía*, XXVI (1992), pp. 35-43.

⁵ TOEPFFER, R.: *Premiers voyages en zigzag ou excursions d'un pensionnat en vacances dans les cantons suisses et sur le revers italien des Alpes*, París, Victor Lecou, 1855. La enseñanza fuera de las aulas disponía de una larga trayectoria histórica, recuérdese a Comenio (1592-1670) que aconsejaba enseñar a los hombres mediante el cielo y la tierra, los árboles y los animales. Años antes, otros autores habían tomado la bandera de la educación naturalista; Rabelais (1495-1553) lo desarrolló en buena medida y, antes, Victorino de Feltre (1378-1446) ya había recomendado las excursiones como medio educativo; vid. ALCÁNTARA GARCÍA, P. de: *Educación intuitiva, lecciones de cosas y excursiones escolares*, 2ª ed., Madrid, Lib. de Perlado, Páez y C^a, 1902, p. 86.

⁶ El *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* reprodujo artículos de la revista del Club Alpino francés; vid. «Las excursiones escolares en Francia», *B. I. L. E.*, 157 (1883), pp. 252-253; PEREYRA, M.: «Educación, salud y filantropía: el origen de las colonias escolares de vacaciones en España», *Historia de la Educación*, 1 (1982), pp. 145-168, referencia en pp. 152-153; OTERO URTAZA, E.: *Manuel Bartolomé Cossío. Pensamiento pedagógico y acción educativa*, Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1994, p. 13.

⁷ BURGERSTEIN, L.: *Higiene escolar*, 3ª ed., Barcelona, Labor, 1937, p. 80.

⁸ BION, W.: *Les colonies de vacances. Mémoire historique et statistique*, París, Ch. Delagrave-Hachette et C^a., 1887, pp. 13-14; CELADA PERANDONES, P.: «Tres calas en una institución complementaria de la escuela: las colonias escolares leonesas (1895, 1896, 1936)», *Tierras de León: Revista de la Diputación Provincial*, 114, (40) (2002), pp. 105-142; ONTAÑÓN, J. y COSTA, J.: «Colonias escolares de vacaciones (Ferienkolonien)», *B.I.L.E.*, 138 (1882), pp. 249-251.

⁹ DELPERIER, L.: *Les colonies de vacances*, París, Librairie Victor Lecoffre, 1908, p. 4 y BION, W.: *Les colonies de...*, *op. cit.*, 1887, pp. 13-15.

¹⁰ CONGRESO NACIONAL DE EDUCACIÓN PROTECTORA DE LA INFANCIA ABANDONADA, VICIOSA Y DELINCUENTE: *Informes y ponencias. Las colonias escolares del Museo Pedagógico Nacional (1887-1908)*, Madrid, Imp. de Eduardo Arias, 1908, p. 16 y DELPERIER, L.: *Les colonies de vacances...*, *op. cit.*, 1908, p. 16.

¹¹ BION, W.: *Les colonies...*, *op. cit.*, 1887, p. 14 y también BION, W.: *Die Ferienkolonien*, Zurich, Sekretariat der Züricher Ferienkolonien, 1901, pp. 55-57.

¹² DELPERIER, L.: *Les colonies de...*, *op. cit.*, 1908, pp. 38-41 y pp. 52-54; COSSÍO, M. B.: «Las colonias escolares de vacaciones», *B. I. L. E.*, 277 (1888), pp. 205-210; MUSEO PEDAGÓGICO DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA: *La segunda colonia escolar de Madrid (1888)*, Madrid, Est. Tip. de Fortanet, 1889, p. 16; NAVARRO, G.: «Colonias escolares», *El Monitor de la Educación Común*, 256 (1894), pp. 1.257-1.259 y en la misma revista y año ARRAY: «Colonias escolares de vacaciones: reglamento de la excursión escolar (a Mar del Plata)», 257, pp. 1.302-1.303.

¹³ BIÓN, W.: *op. cit.*, 1887, pp. 14-17 y VILLALOBOS, D.: *La segunda colonia escolar. Enero-febrero de 1906*, Santiago de Chile, Imp. Lit. y Encuadernación Barcelona, 1906, p. 56.

¹⁴ La cifra se ha tomado de PEREYRA, M.: «Educación, salud y filantropía: el origen...», *op. cit.*, 1982, p. 145 y éste a su vez de REY-HERME, P. A.: *Les colonies de vacances en France. Origines et premiers développements (1881-1906)*, París, Edición del Autor, 1954.

¹⁵ DELPERIER, L.: *Les colonies de...*, *op. cit.*, 1908, p. 61.

¹⁶ COTTINET, E.: *Colonies de vacances en France et à L'étranger*, París, Imprimerie Nationale, 1889, pp. 7-8.

¹⁷ COSSÍO, M. B.: *Una antología pedagógica*, Madrid, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1985, pp. 323-324.

¹⁸ CONGRESO NACIONAL DE EDUCACIÓN PROTECTORA..., *op. cit.*, 1908, p. 21; COTTINET, E.: *Les colonies de vacances de la Ville de Paris en 1887*, París, Ch. Delagrave-Hachette et C^a. 1888, pp. 7-8; «vacances (colonies de)» en BUISSON, F.: *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire publié*, París, Hachette et C^a., 1911, www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3767; PLANTET, E. y DELPY, A.: *Colonies de vacances et...*, *op. cit.*, 1910, p. 61.

¹⁹ Vid. una descripción completa en DELPERIER, L.: *Les colonies de...*, *op. cit.*, 1908, pp. 63-76 y CRUZ, J. I.: «El movimiento de las colonias escolares», en PATRONATO DE LA JUVENTUD OBRERA: *Un siglo de colonias escolares. Patronato de la Juventud Obrera de Valencia (1906-2006)*, Valencia, Martín Impresores, 2006, pp. 95-123.

²⁰ OTERO URTAZA, E.: «Las primeras expediciones de maestros de la Junta para Ampliación de Estudios y sus antecedentes: los viajes de estudio de Cossío entre 1880 y 1889», *Revista de Educación*, número extraordinario (2007), pp. 45-66.

²¹ El subrayado es nuestro, MUSEO PEDAGÓGICO DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA: *La primera colonia escolar de Madrid (1887)*, Madrid, Est. Tip. de Fortanet, 1888, p. 5.

²² En la Biblioteca-archivo de la Residencia de Estudiantes de Madrid se conserva la *Revue Pédagogique*, desde 1878 hasta 1924, si bien algunos años están incompletos. En las obras consultadas en francés sobre las primeras experiencias coloniales, aparece el sello inequívoco que lo confirma: «Museo Pedagógico Nacional. Madrid»; vid. www.archivovirtual.org/archivo.

²³ COSSÍO, M. B.: «Las colonias escolares de vacaciones. Conclusión», *B. I. L. E.*, 278 (1888), pp. 217-219; MUSEO PEDAGÓGICO NACIONAL: *Las colonias escolares de vacaciones (colonia LV. 1926)*, Madrid, Cosano, 1927; MINISTERIO DE TRABAJO, COMERCIO E INDUSTRIA: *Anuario estadístico de España. Año XII. -1925-1926*, Madrid, Sucesores de Ribadeneyra, 1927, p. 611. El Museo Pedagógico de Madrid publicó Memorias de todas las colonias organizadas, vid. www.archivovirtual.org/archivo.

²⁴ Corroborra nuestra afirmación Eugenio Otero al señalar: «Cossío no hará otra cosa que seguir la Instrucción general de Cottinet y los informes, a veces minuciosos, de higienistas extranjeros», vid. OTERO URTAZA, E.: *Manuel Bartolomé Cossío. Pensamiento...*, *op. cit.*, 1994, p. 151; MUSEO PEDAGÓGICO DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA: *La primera colonia...*, *op. cit.*, 1888.

²⁵ COTTINET, E.: «Instruction pour formation et le fonctionnement des colonies de vacances», *Revue Pédagogique*, 7 (15 de Julio de 1887), pp. 44-59, referencia en p. 44.

²⁶ El subrayado es nuestro, vid. MUSEO PEDAGÓGICO DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA: *La primera...*, *op. cit.*, 1888, p. 9. En la Circular sobre colonias escolares de 15 de febrero de 1894, de la Dirección general de Instrucción pública, en la que se incluían las *Instrucciones prácticas para la organización y régimen de las colonias escolares*, es más que probable que participará Cossío en su redacción. Haciendo un análisis de éstas, se puede observar que tanto su definición, objetivos y las instrucciones presentadas son una adaptación española de la *Instruction générale* que realizó Edmont Cottinet; vid. *Gaceta de Madrid*, 50 (19 de febrero de 1894), pp. 675-676 y *Gaceta de Instrucción Pública*, 175, 177, 178 (1894), pp. 1.283-1.284, 1.299-1.302, 1.308-1.310.

²⁷ COTTINET, E.: *Colonies de vacances...*, *op. cit.*, 1889, p. 27.

²⁸ El texto aparece en francés en la obra de COTTINET, E.: *op. cit.*, 1889, p. 28; su traducción por Agustín Sardá se recoge en el artículo de CARBONELL SÁNCHEZ, M.: «Las colonias escolares de vacaciones en el Congreso de Higiene», *La Escuela Moderna*, 14 (1898), pp. 346-347 y lo reproduce, en parte, OTERO URTAZA, E.: *Manuel Bartolomé Cossío. Trayectoria vital de un educador*, Madrid, CSIC-Asociación de Amigos de la Residencia de Estudiantes, 1994, p. 168.

²⁹ VIZCARRONDO Y CORONADO, J.: *Sociedad Protectora de los Niños. Memoria leída por el secretario general ante el Consejo de Patronos de la misma, el día 6 de enero de 1887*, Madrid, Nueva Imp. y Lib. de San José, 1887, p. 6.

³⁰ En el año 2008, con motivo de conmemorarse el 130 aniversario de la Sociedad Protectora de los Niños (1878-2008), el Patronato de la institución decidió reproducir en una obra los 12 primeros números del *Boletín de la Sociedad Protectora de los Niños*, vid. FUNDACIÓN SOCIEDAD PROTECTORA DE LOS NIÑOS: *Boletín de la Sociedad Protectora de los Niños, Año 1881*, Madrid, 2008. Además, para celebrar dicha efemérides, se ha publicado un número extraordinario de dicha publicación, vid. FUNDACIÓN SOCIEDAD PROTECTORA DE LOS NIÑOS: *Boletín de la Sociedad Protectora de los Niños*, número extraordinario, 2008, www.protectoraninos.org.

³¹ Vid. *Boletín de la Sociedad Protectora de los Niños*, 3, 4, 5, 6, 9 y 11 (1881), pp. 48, 61, 75, 96, 133, 144, 158-160, 176 y 192.

³² En el *Boletín de la Sociedad Protectora de los Niños* aparecen múltiples referencias sobre la higiene escolar y las colonias escolares redactados por Alcántara. En ellas, se describen de forma pormenorizada las expediciones llevadas a cabo por el Museo Pedagógico Nacional; vid. «Colonias escolares de vacaciones», 25 (1883), pp. 4-5; «Higiene escolar», 76 y 80 (1887), pp. 49-56 y pp. 113-116; «Las colonias escolares de vacaciones», 109, 110, 111, 112, 115 (1890) y 124 (1891), pp. 312-313, 325-327, 345-346, 358-359, 406-407 y 555.

³³ Recuérdese que Pedro de Alcántara fue director interino (1883) del Museo Pedagógico Nacional, hasta la convocatoria de las oposiciones respectivas. Además, fue miembro del Tribunal que juzgó las pruebas para los cargos de director y secretario; vid. los artículos publicados por Alcántara en el *Boletín de la Sociedad Protectora de los Niños*, «Higiene escolar», 80 (1887), p. 115; «La obra de las colonias escolares de vacaciones», 77 (1887), pp. 69-70; «Colonias escolares en Madrid», 93 (1888), pp. 58-59.

³⁴ «Colonia veraniega de nuestros asilados», *Boletín de la Sociedad Protectora de los Niños*, 134 (1892), pp. 50-51.

³⁵ Véase al respecto, los artículos que aparecen en el *Boletín de la Sociedad Protectora de los Niños*, BARTOLOMÉ Y MINGO, E.: «La colonia de niños en Valencia», 149 (1893), pp. 170-172, cita en p. 170; «Colonia de nuestros protegidos», 147 (1893), p. 156; DE LA HUERTA, J.: «Colonia de asilados», 148 (1893), pp. 163-165.

³⁶ RODRÍGUEZ PÉREZ, J. F.: «Las colonias escolares de la Sociedad Protectora de los Niños», en DÁVILA, P. y NAYA, L. M. (coords): *La infancia en la historia. Espacios y representaciones. XIII Coloquio de Historia de la Educación*, tomo I, SEDHE-Universidad del País Vasco, 2005, pp. 595-605.

³⁷ GONZÁLEZ PRATS, A.: *Sobre el modo de plantear en Granada las colonias escolares. Memoria premiada por la Sociedad Económica de Amigos del País*, Granada, Imp. de Indalecio Ventura, 1891; WILHELM DE DÁVILA, B.: *Memoria de la primera colonia escolar granadina*, Granada, Imp. de Indalecio Ventura, 1891.

³⁸ SOCIEDAD ECONÓMICA DE AMIGOS DEL PAÍS DE SANTIAGO: *La primera colonia compostelana. Vacaciones escolares de 1893*, Santiago, Imp. de J. M. Paredes, 1894; SALCEDO y GINESTAL, E.: *Las colonias escolares de vacaciones en España durante los años 1887 a 1897*, Madrid, Imp. de Eduardo Rojas, 1900; CELADA PERANDONES, P.: «Tres calas...», *op. cit.*, 2002, pp. 123-141; TERRÓN BAÑUELOS, A.: *La enseñanza primaria en la zona industrial de Asturias (1898-1923)*, Oviedo, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo, 1990.

³⁹ SALCEDO Y GINESTAL, E.: *Las colonias...*, *op. cit.*, 1900, pp. 20-27; J. DE LA ESPADA, G.: «Las colonias escolares de la Corporación de Antiguos Alumnos», *B. I. L. E.*, XLII (1918), pp. 157-159; PÉREZ LIQUINANO, R.: *Las colonias escolares. Memoria redactada de acuerdo con lo dispuesto en Orden Circular de la Dirección general de Instrucción pública de 15 de febrero de 1894*, Madrid, Imp. de Pedro Núñez, 1896.

INFLUENCIAS FRANCESAS EN LOS ORIGENES Y DIFUSIÓN DE LA EDUCACIÓN SEXUAL EN ESPAÑA EN EL PRIMER TERCIO DEL SIGLO XX

Ana Sánchez Cantera

E-mail: anasanchez6@hotmail.com

(Universidad de Salamanca)

No podemos hablar de educación sexual en España, sin hacer una mención al movimiento libertario español de dicha época, y a su vez no podríamos hablar de dicho movimiento tal y como se conoce en el primer tercio del siglo XX, sin tener en cuenta aspectos que lo forjan y caracterizan, como su auténtica fe en la razón, la ciencia, la cultura o la educación. Aspectos, en gran parte herencia que dicho movimiento va a recoger del ideario filosófico ilustrado, el cual penetra en España a través de republicanos y principalmente mediante la figura de Pi y Margall a finales del siglo XIX.

Este ideario, entendido por todos mediante el lema «Igualdad, libertad y fraternidad» es especialmente tomado por pensadores de carácter anarquista que intentan llevarlo a la práctica o desarrollarlo ideológicamente mediante teorías educativas, como la educación integral, el antiautoritarismo, la autogestión y las teorías no directivas que defienden la libertad del individuo. Estas características comunes a los diferentes autores anarquistas, suelen teñirse con diversos matices personificados de los autores dependiendo tanto de su circunstancia política como de su situación o modo de vida.

Aunque desde un principio el movimiento libertario español prestó una atención especial a los problemas relacionados con la familia, la educación de los niños, la situación de la mujer y todo lo que concierne al amor libre. No es hasta principios del siglo XX cuando la discusión sobre la legitimidad del control de la natalidad no ocupó un lugar central en el debate de los médicos y pedagogos anarquistas españoles, ya que la opinión general de éstos había sido la del rechazo al maltusianismo y al darwinismo, teorías identificadas con la ideología burguesa, ya que la fe en la naturaleza y en sus ilimitados recursos, obraba directamente en contra de sus principios y sus nuevas ideas, lo que por otra parte reflejaba el sentir mayoritario del movimiento libertario internacional en estos años.

En España desde principios del siglo XX y especialmente en Cataluña, por su cercanía a Francia, se comienza a sentir la influencia del neomaltusianismo lo cual se personifica especialmente en Luís Bulffi, quien siguió directamente los pasos de la Ligue de la Regeneration Humaine francesa. Fundó en 1904 en Barcelona la revista mensual *Salud y Fuerza* (1904-1914), que se convertiría en el órgano de la Sección Española de la Liga de la Regeneración Humana. Bulffi desarrolló una importante campaña de difusión de nuevas ideas, realizando un papel semejante al de Robin en Francia. Se divulgaron métodos del control de la natalidad a través de *Salud y Fuerza* y de otras revistas como *El nuevo Maltusianismo* (1905-1906), así como mediante la publicación de numerosos folletos y libros en torno a estos temas.

Los anarquistas no fueron, por supuesto, el único movimiento conocedor de estas nuevas tendencias, pero sí el difusor de las mismas a la clase obrera, la más perjudicada

El neomalthusianismo anarquista en España continúa su trayectoria en el camino abierto gracias a los liberales franceses. Luís Bulffi, con su obra, *Huelga de vientres* insistía en el lema popular: «La miseria no engendra rebeldes». La sobrepoblación expuesta en la tesis de Malthus en 1798 sobre su ensayo como economista llamado *Ensayo sobre el principio de la población*, basado especialmente en la importancia de la limitación de la reproducción humana, debido a la escasez de recursos naturales para todos, y por lo tanto la aparición de guerras entre pueblos por conquistar territorios necesarios para que los ciudadanos pudieran abastecerse. En base a este pensamiento con algunas diferencias, se centran los principales intelectuales anarquistas, ya que la sobrepoblación perjudica fundamentalmente a las clases más populares. El ideal era el control consciente por el proletariado la capacidad reproductora, lo que conduciría finalmente a la mayor libertad, fuerza y capacidad reivindicativa de éste. Bulffi, al igual que los libertarios franceses, opina que el control reproductivo podría ser un arma auténticamente revolucionaria.

No obstante, pese al formidable trabajo de divulgación de Bulffi, el neomalthusianismo no fue compartido mayoritariamente por los libertarios españoles en estas dos primeras décadas del siglo XX. El punto de vista contrario a la limitación de la natalidad seguía siendo mayoritario en estas primeras décadas de siglo.

Orígenes del Neomalthusianismo en España

El neomalthusianismo llegó mas tarde a España que a Inglaterra o Francia. Uno de los grandes impulsos de este movimiento en España, vino personificado con la figura del pedagogo Catalán Ferrer i Guardia, quien mantenía relaciones con Paul Robin¹, principal apóstol en Francia del neomaltusianismo así como una de las figuras más influyentes en Ferrer. Mediante su propuesta educativa basada en la educación integral, racional y mixta, impulsa talleres y revaloriza el trabajo obrero y práctico, lo cual llevó no sólo al terreno teórico sino a una iniciativa que tomó vida con el nombre de Orfanato de Cempius. Sus postulados y prácticas influyeron, como decíamos con anterioridad, en la creación de la Escuela Moderna de Barcelona.

Este intercambio y apoyo entre Ferrer y Robin fue uno de los impulsos más significativos para el realzamiento de la Liga Neomalthusiana francesa creada en 1896. Con el fin de articular el movimiento del neomaltusianismo internacional, se organizó el primer Congreso, en París, en el año 1900, en el domicilio parisino de Ferrer i Guardia, dado que las autoridades francesas impidieron que fuera un acto público. En dicho congreso participaron, además de Ferrer, el Dr. Charles Drysdale, hermano de George y autor de la célebre obra neomalthusiana *Elementos de Ciencia Social* traducida en múltiples idiomas y reeditada, asistió también el médico holandés J. Rutgers, uno de los impulsores junto a S. Van Houton de la difusión de los medios contraceptivos para que fuese legalizada en Holanda y también contó con la participación de la anarquista Emma Goldman, una de las personalidades que más intensamente divulgó en EE.UU. el neomaltusianismo. Los asistentes acordaron potenciar por todos los medios, la divulgación de la idea de procreación consciente y voluntaria y para tal fin impulsaron la creación de una Federación Universal de la Liga de la Regeneración Humana, a la cual pronto se adhirieron personalidades del ámbito científico, artístico y anarquista de todo el mundo.

En 1904, se crea la sección neomalthusiana española con sede en Barcelona en la calle Comercio nº 98, cuyo secretario es el anarquista Luis Bulffi y su administradora es Maria Mañé. Desde sus inicios la Liga Española impulsa una biblioteca editorial denominada Amor y Maternidad Libre, en ella se edita la obra también de carácter neomalthusiano de Sebastián Faure² *El problema de la población*, expuesta públicamente en París en 1903. De esta manera se ofrecía al proletariado, de principios de siglo, dos aportaciones fundamentales para el movimiento obrero: Faure contribuye a esclarecer que el malthusianismo burgués es hipócrita y clasista, porque condena a morir la falta de amor o de pan, define la procreación consciente del neomaltusianismo como una necesidad que precede a toda forma de organización social futura y afirma que el desarrollo ilimitado de la producción no es posible porque el medio natural es limitado.

Otra aportación novedosa fue la de Nelly Roussel³ en alusión al movimiento feminista de la época que consistía en llamar la atención respecto a la liberación de la mujer lo cual pasa primordialmente por que ésta pueda decidir sobre su maternidad y ponga fin a su esclavitud sexual. Esta última es interpretada por el propio Bulffi como la que se refiere a que «Toda mujer consciente reclama su derecho natural de no ser madre más que con su consentimiento reflexivo. Nosotros enseñaremos los medios para que pueda afirmar su personalidad y adquiera la libertad de maternidad» (Bulffi, 1903: 6).

Todas estas aportaciones del movimiento neomalthusiano, fueron debatidas en Barcelona en 1903, en un ciclo de conferencias que tuvo lugar en el Círculo de Estudios Sociales de esa ciudad, con el título de *Exceso de población y Miseria y Exposición* de doctrinas neomalthusianas en las que se impugnó la teoría socialista, incuestionable hasta entonces, la cual propugna que el mayor número de hambrientos y miserables acelera la transformación de las relaciones sociales hacia el socialismo.

Precursores del Neomalthusianismo en España

El neomalthusianismo es introducido en España a través de Mateo Morral, Pedro Vallina y el mencionado Ferrer y Guardia. Desde 1900 Morral, que reside en Alemania, mantiene relación con el secretario de la Liga neomalthusiana germana denominada Social Harmonische Verein, el Dr. Max Hausmaister, Morral es por aquel entonces el corresponsal de la Liga neomalthusiana francesa y de su periódico *Régénération*. Morral recibe para su distribución en España los conos preservativos de dicha Liga. Morral por sus posibilidades económicas que le permitían viajar y su conocimiento de diversos idiomas le corresponden algunas traducciones al español de propagandas neomalthusianas, las cuales él mismo distribuyó entre las obreras de Cataluña y Andalucía.

Desde 1901 el Boletín de la Escuela Moderna que dirige Ferrer, también divulga el neomalthusianismo con artículos de Paul Robin, Morral, Ferrer, etc. En ellos se divulga la procreación obrera consciente, la abolición del matrimonio, la idea del matriarcado moral y la coeducación de sexos. También el entonces periódico anarquistas que dirige Ferrer en Barcelona, *La Huelga General* propaga teorías neomalthusianas y edita el folleto de Paul Robin traducido por Anselmo Lorenzo, *Generación Voluntaria*.

Estos son los antecedentes que darán lugar en 1904 a la creación en España de la sección de la Liga Neomalthusiana Ibérica con su órgano de difusión la revista, *Salud y Fuerza* (Procreación Consciente y Limitada), cuyo director y secretario es Luís Bulffi.

En 1904, las propagandas neomalthusianas ya contaban con numerosos adeptos entre los obreros sobre todo de Cataluña, por ello la creación de la Liga Española no obedece a un acto espontáneo para imitar unas publicaciones que están de moda en Francia.

La difusión del Neomalthusianismo en España

Desde noviembre de 1904 hasta marzo de 1905, años en que se han publicado cuatro números de la Revista *Salud y Fuerza* y se han distribuido gratuitamente 50.000 ejemplares del folleto de Luís Bulffi, *Exposición de doctrinas neomalthusianas*, libro en el que se divulga la manera de evitar embarazos no deseados, la Liga Española cuenta con treinta y seis secciones en España ubicadas mayormente en las mismas organizaciones obreras. Las primeras agrupaciones, fuera de Barcelona pero dentro de Cataluña, surgen en Sabadell, Tarragona, Caldas de Malavella, Tortosa, Terrassa y Palamós.

En Andalucía, se crean agrupaciones Neomalthusianas en Isla Cristina (Huelva), Montellano (Sevilla), en la ciudad gaditana de la Línea de la Concepción se crea una agrupación neomalthusiana de hombres y otra de mujeres que propugnan la maternidad voluntaria, en Córdoba, en Linares (Jaén). En Levante, se crean agrupaciones en las localidades de Murcia, Úbeda, Yecla, Cieza y Denia. En Asturias, se crea una

agrupación en Sama de Langreo. En Euskadi, en la capital Bilbao, existen tres secciones y una en la localidad de Deusto.

En Galicia, el grupo comunista libertario de Pontevedra crea la primera agrupación de la región, y en Vigo se constituye otra. En Santa Cruz de Tenerife se halla una de las primeras agrupaciones neomalthusianas que precede, probablemente, a la Liga Española denominada Generación Consciente.

Todas estas agrupaciones difunden y debaten los contenidos de las teorías de la procreación consciente en sus localidades, también se hacen cargo de extender la publicación *Salud y Fuerza* que en los primeros meses de su existencia edita alrededor de 4.000 ejemplares que resultan ser insuficientes dada la gran demanda de los mismos.

Esta primera propaganda ya se llega a difundir ampliamente, debido a la cantidad de emigrantes hispanos, por La Habana, Argentina, Uruguay, Brasil, EE.UU. y África del Norte.

Esta rápida extensión del neomalthusianismo a escala popular, en un país como España, que hasta entonces cuenta con una nula educación sexual, situó al país en la vanguardia de Europa en cuestiones demográficas, sexuales y de emancipación de la mujer, a partir de las propias necesidades de los obreros españoles inmersos en la industrialización y en la emigración del campo a la ciudad especialmente pero en muchos casos también al extranjero. Desde los primeros años 1904 a 1905, la Liga neomalthusiana se encuentra plenamente integrada en el movimiento internacional, al mismo nivel de difusión de la Liga Alemana, con sede en Stuttgart, con su órgano de difusión Social Harmonie, con la Liga Holandesa con sede en la Haya y su periódico Het Gelukkig Huisgezin, con la Liga francesa con sede en París y su órgano Regeneration, con la Liga Inglesa en Londres y su órgano The Malthusian, con la Liga norteamericana con sede en Chicago y su publicación Lucifer, todas ellas a disposición del público español.

En cambio no se conoce esta extensión del neomalthusianismo italiano más allá del país, al igual que la conexión con Europa es escasa.

Al igual que hubo grupos difusores también se crearon fuertes opositores y rechazos tanto en España como en Francia por parte de la iglesia y las autoridades gubernamentales, quienes acusaban tanto a las diversas publicaciones como a sus autores de ofender a la moral pública, o de hacer propaganda de carácter pornográfico, como sucedió en España con la suspensión de la publicación *Salud y Fuerza* en 1905 y más adelante con la prohibición en 1928 de las primeras Jornadas Eugenésicas celebradas en Madrid.

Como todos podemos imaginar este movimiento fue fuertemente criticado por parte de los representantes de la Iglesia Católica, ya que mantenía el discurso de que evitar la procreación era un fraude para el matrimonio, calificando como secretas las enfermedades de transmisión sexual, interpretándolas como un castigo divino que sufren todos aquellos que se entregan a la inmoralidad y a la pornografía.

En lucha contra esta clase de adversidades y con el fin de propagar lo que ellos creen, mediante la no interrupción de la Liga, se procede a reemplazarla a través de un nuevo periódico, El Nuevo Malthusianismo, difusión que se intensifica más entre los pobres organizando actos públicos y obras teatrales que representan *Les avarrés* del autor neomalthusiano Francés Briex, complementadas con explicaciones de médicos especialistas que exponen como evitar las enfermedades venéreas y las familias numerosas.

En Julio de 1906 la sección de lo Criminal de la Audiencia Pública dictamina que los medios para evitar familias numerosas no inciden en el escándalo público, ya que se argumentó por parte de los neomalthusianos que estos métodos prevenían las enfermedades venéreas.

Es en este mismo año cuando se inventa por un doctor catalán, Mariano Querol, más tarde regente de la clínica en la sede de la Liga de la Regeneración Humana, un método contraceptivo, un obturador Uterino, el cual fue difundido por los neomalthusianos al precio de 8 pts. Así como también se podía adquirir un esterilizante Formolador Vaignault expedido restringidamente. Hasta entonces los únicos medios que divulgaban y expedían eran los conos preservativos del Doctor Mascaux, facilitados por la Liga francesa por lo tanto de difusión limitada.

No sólo la Iglesia o el Estado fueron opositores de este nuevo movimiento, ya que entre los propios anarquistas como Federico Urales o Leopoldo Bonafulla, acusan a los neomalthusianos de ser un movimiento que resta fuerzas a la acción revolucionaria del proletario, que evidentemente es la cantidad, y que posee aspiraciones burguesas, ya que no existe desequilibrio entre la tasa de producción y las subsistencias, sino que éste se debe a la injusta distribución de la riqueza.

En realidad este tipo de debates también salieron a la luz en Francia entre anarquistas. Entre Emma Goldman con el mismo Kropotkin, o entre países socialistas y comunistas de Europa como Rusia y Alemania.

La consecuencia es que los obreros interiorizaron estas teorías y modos de vida y se restringió la población.

Como venimos resaltando es mucha la influencia especialmente de nuestro país vecino en la Educación sexual, lo cual se deja ver una vez más con los escritos del diputado socialista Francés E. Tarbouriech en la prensa obrera española, que sirvieron para mostrar la situación en la que se encuentran las mujeres y los pobres en los países más profílicos del mundo, y las instituciones familiares condicionadas por los dogmas religiosos.

Es de destacar que en España, a diferencia de otros países europeos como es el caso de Italia, no se produce una adhesión del movimiento feminista con el neomalthusianismo.

Con el inicio de la primera Guerra Mundial se pone fin a la existencia de la Liga Universal de la Regeneración Humana. En España la represión del anarquismo sig-

nificó el fin de la primera etapa del neomalthusianismo. El estado francés declaró ilegal el neomalthusianismo desde Julio de 1920 y no despenalizó las propagandas contraceptivas hasta 1968 (Presta, 1981).

De todos los modos su extensión y difusión en los países latinoamericanos prosiguió de forma autónoma como es el caso de Argentina, Brasil y Uruguay.

Algunos estudios de censo realizados en 1920 aportan datos sobre varias regiones de España, y su disparidad entre los grupos urbanos y rurales y entre las diversas clases sociales, es decir cuanto mas alta y rica es la clase social menor número de hijos posee, de lo cual se deduce que la primera etapa del malthusianismo de 1900 a 1914 no ha podido en la práctica invertir la hasta entonces Ley sociológica que atribuye a los pobres mayor natalidad. Pero lo que si se vislumbra es que en aquellas provincias donde más arraigado se encontraba el movimiento neomalthusianista como es Tarragona, Cataluña, Baleares y varias provincias de Levante, no se había conseguido invertir definitivamente la escala social pero sí se mostraban claros indicios de conseguirlo. Así lo demuestran estudios realizados por Severino Aznar en 1926.

Por lo tanto esta teoría de origen ideológico que se remonta a 1900 comienza a dar sus frutos y a dejarse notar la disminución de nacimientos obreros hacia un camino irreversible que conduce a la natalidad de una parte de España al círculo de la natalidad Europea por el año 1918.

No hay que olvidarse que España al igual que Italia contaba con los mayores índices de población de Europa.

En España en esta segunda etapa de 1923 a 1937, la maternidad obrera consciente y voluntaria vuelve a ser uno de los objetivos básicos de los anarquistas para acceder a una nueva moral sexual, donde la mujer pueda decidir sobre su propio cuerpo y procreación. Para lo que retomaron los contenidos neomalthusianos de la primera etapa y su expresión como el ideal social de Generación Consciente y Voluntaria, en el que se abarcaban numerosos aspectos éticos y demográficos de cómo evitar embarazos no deseados y sus finalidades superiores, aspectos económicos, maternidad reflexionada y liberación integral de la mujer.

Desde 1923, la censura militar impuesta en todas las publicaciones anarquistas es lo que rige la propaganda neomalthusiana y hace que se realicen con dificultad hasta abril de 1931, aun así llega desde Alcoy y posteriormente desde Valencia la revista *Generación Consciente*, la cual hace llegar la idea de procreación consciente a las clases populares así como la expedición por correo y sin remitente de contraceptivos por toda la península, lo cual permite que la limitación voluntaria vaya penetrando en las clases sociales mas bajas.

La acogida de las publicaciones como la citada *Generación Consciente* y otras como Estudios o Iniciales, llegan a distribuir de forma mensual, la primera revista citada casi veinte mil ejemplares de los 65.000 o 75.000 en principio mensuales y luego quinquenales.

Después de 1931, las circunstancias políticas que todos conocemos permiten que desde las páginas de las publicaciones anarquistas resurja la libre discusión, sobre temas como la legalización del aborto, la cuestión demográfica, la contracepción, la educación sexual laica en la enseñanza obligatoria. Al igual que en este periodo también se produce un auge extraordinario de publicaciones de carácter ácrata que divulgan la contracepción y reivindican el derecho al aborto libre y gratuito.

Por ejemplo, además de extender los medios contraceptivos mecánicos, los anarquistas dieron a conocer las primeras experimentaciones de la vasectomía realizadas por médicos y voluntarios en Austria y Francia.

En España, durante la guerra civil el médico anarquista Félix Martí Ibáñez impulsa la primera reglamentación del aborto, y al mismo tiempo de forma paralela se inicia en Barcelona una escuela de maternidad libre consciente que, junto con los llamados libertarios de la prostitución, corrió a cargo del médico anarquista Amparo Poch y del grupo denominado Mujeres Libres. Así el movimiento neomalthusiano español alcanza su culmen, el cual se había iniciado en 1900, cuando la natalidad ascendía a 34, 99 nacimientos por cada 1000 habitantes y en 1935 es del 24,85.

El proceso había sido lento pero continuado y en muchas regiones no fue detenido de forma definitiva hasta el comienzo de la guerra civil de 1936, la cual podía acallar las voces, censurar los debates y órganos de expresión, encarcelar a personajes relevantes del movimiento, pero lo que ya no pudo hacer es cambiar la mente de los obreros, quienes tomaron consciencia de su situación y comenzaron a poner soluciones.

Los estudios de Severino Aznar en 1940 revelan que la relación entre la clase social y la natalidad es directa en un país como España, lo que demuestra que las teorías neomalthusianas se difundieron y calaron en las clases populares durante más de 40 años, a pesar de que el franquismo y la iglesia Católica incentivaran las familias numerosas y se penalizara la venta de anticonceptivos hasta 1978.

Los Fascismos Europeos que imperaron durante gran parte del siglo XX en nuestro continente fueron totalmente enemigos del neomalthusianismo.

Conclusiones

A modo de reflexión final, como hemos venido señalando a lo largo de este trabajo, los comienzos de la educación sexual en España, vienen marcados y como consecuencia de una sociedad debilitada, lo cual hace replantearse el problema de la procreación y la subsistencia. Esto, como hemos podido observar, no sólo sucede en el territorio Hispano, sino que es un movimiento a nivel Europeo, principalmente, ya que nace en Alemania, pero se extiende de forma Universal, hacia América del Norte y Sur y África del Norte.

Nuestras influencias o mejor dicho nuestros intercambios, no sólo de Francia a España sino de forma recíproca, es decir de España a Francia, ya que en algunos as-

pectos España fue pionera entre los intelectuales de la época preocupados por el terrible aumento de la natalidad, debido a que junto con Italia, España era uno de los países mas aquejados por la falta de subsistencia y el aumento de individuos, lo cual desfavorecía aún mas a las clases obreras, aumentaba la miseria, la hambruna en el sentido mas literal de la palabra, y también el más metafórico ya que también nos podemos referir con este término a la falta de conocimientos, a la ignorancia que lideraba entre las clases mas empobrecidas y les impedía crecer socialmente, a la alineación de los trabajadores en gran parte fomentada por las familias numerosas para poder abastecer tantas bocas...

Gracias a estos primeros intelectuales preocupados por la causa, ya no sólo a nivel práctico, por un mejoramiento de la sociedad, a nivel de salud de sus individuos debido a la gran proliferación en aquella época de enfermedades de transmisión sexual, sino en defensa de unos ideales que son marcados e introducidos en Europa a partir de la Revolución Francesa mediante el lema «Igualdad, libertad y fraternidad», los cuales adaptaron e intentaron llevar a la práctica e instaurar moralmente en la sociedad.

Como hemos venido viendo a lo largo de estas páginas, la educación sexual hasta entonces nula, comienza a tener cada vez más vigencia. Pero hoy en día se sigue manteniendo a debate muchas de las cuestiones de carácter sexual, ya no tanto a nivel de repercusión social, como serían la cantidad de individuos, sino a nivel humano, físico y psicológico, camino por el cual aún queda mucho por recorrer, teniendo en cuenta que en España, los últimos años citados de la segunda etapa del neomaltusianismo, es decir desde 1920 a 1936, fue la ultima vez que estos temas tan controvertidos salían a la luz y tuvieron que pasar 40 años de silencio e ignorancia para volver a retomar con mucha delicadeza la contracepción.

Hoy en día, en este como en todos aspectos gozamos del avance y progreso por el que un día lucharon nuestros antecesores, pero como sabemos todavía se encuentra en tela de juicio o debate social temas como el aborto y su legalización.

También es necesario destacar aquí, que dentro de la educación formal, estatal se comienza a abrir camino a la educación sexual, dando un espacio dentro de los contenidos didácticos de los alumnos, por lo que se avanza pero de forma muy paulatina, a pesar de los numerosos proyectos realizados por especialistas tanto en didáctica como en sexualidad desde hace ya algunos años.

Bibliografía

- CUEVAS NOA, Francisco José (2003): *Anarquismo y Educación. La propuesta sociopolítica de la Pedagogía Libertaria* Fundación de estudios Libertarios Anselmo Lorenzo. Cuadernos Libertarios 11. 2003. 171.
- ANTRICH, José (1931): «La población de la tierra» *Estudios*, 89.
- BERTA Luigi (1913): «Neomaltusianismo» *Salud y Fuerza*, 52.

- BULFFI, Luís (1907): «Medios preventivos de la fecundación». *Salud y Fuerza*, 14.
- BULFFI, Luís (1908): ¡Huelga de Vientres!, Barcelona, Biblioteca editorial *Salud y Fuerza*, 5ª edición.
- BULFFI, Luís (1910): «¡Que procreen...los otros!». *Salud y Fuerza*, 33.
- BULFFI, Luís (1910): «Movimiento de carne de cañón». *Salud y Fuerza*, 40.
- DELGADO, Buenaventura (1982): «La Escuela Moderna de Ferrer i Guardia», *CEAC*, Barcelona.
- GALLO, Silvo (1977): «El paradigma anarquista de educación». Documento editado en la página Web Semillas de Libertad. Plataforma ácrata digital (www.flyingmind.com/plataforma/doc7)
- MASJUAN, Eduard (2008): «El neomalthusianismo ibérico e italiano: un precedente de la ecología humana contemporánea», *Revista Historia Actual*, Universidad Autónoma de Barcelona, 69-87.
- (1994), «Población y recursos en el anarquismo ibérico» (1ª parte). *Ecología Política*, 5.
- (1994b), «Población y recursos en el anarquismo ibérico: Neo-Malthusianismo y naturismo social» (2ª parte). *Ecología Política*, 6.
- (1995). «Población ecológica y Opus dei», *Ecología política*, 10.
- PALOMERO, Pablo (1998): «Cultura y educación en el anarquismo: España 1868-1939» *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33, 183-193.
- POCH, Amparo (1933): «La guerra y la degeneración de la especie». *Estudios*, 124.
- PUENTE, Isaac (1924): «Neomaltusianismo». *Generación Consciente*, 8.
- (1925): «Anticoncepcionismo». *Generación Consciente*, 23.
- (1933): «Medios anticoncepcionales prácticos». *Estudios*, 116.

Notas

¹ **Paul Robin** (1837-1912), pedagogo anarquista francés y difusor de las ideas neomalthusianas. Nació el 3 de abril de 1837 en Toulon (Distrito de Toulon), en una familia católica de clase media. Ejerció como profesor en la década de 1860, participando activamente en la Asociación Internacional de Trabajadores (AIT), en los congresos de Bruselas, Ginebra, París y Londres, apoyando a Mijail Bakunin frente a Karl Marx, por lo que será expulsado de la Internacional. Colabora en el semanario suizo L'Egalité (1868-1872) de la AIT hasta que en enero de 1870, son expulsados de ella los partidarios de Bakunin. Entre 1880 y 1894 trabaja en el Orphelinat de Cempuis, ensayando algunas de sus teorías educativas. Sus principios pedagógicos influyeron en Francisco Ferrer Guardia, el creador de la Escuela Moderna. Partidario de la liberación de la mujer, en 1889 crea en París el primer centro de información sobre productos anticonceptivos. Fundó en 1896 la Liga de la Regeneración Humana, de orientación neomalthusiana, a la que se incorporan a partir de 1902 Sébastien Faure, Eugen Humbert, Jeanne Dubois, Luis Bulffi de Quintana y otros, publicando artículos y ensayos. En 1908 se produjo la ruptura entre Paul Robin y Eugen Humbert, provocando una aguda crisis en la organización. Se suicidó el 31 de agosto de 1912.

² **Sebastian Faure** (Saint-Étienne, Loira, 6 de enero de 1858 - Royan, Charente Marítimo, 14 de julio de 1942), escritor y filósofo anarquista francés. Inició estudios de seminarista para ser religioso católico, pero fueron interrumpidos por cuestiones familiares. Se inicia en política de la mano del Partido Socialista francés, pero lo abandona en 1888, pasándose al anarquismo. En 1904, creó cerca de Rambouillet una escuela libertaria llamada «La Ruche». En 1916, edita el periódico *Ce qu'il faut dire*.

³ **Roussel, Nelly** (1878-1922), Librepensadora, anarquista y feminista francesa. Militó por la difusión de las ideas neomalthusianas, favorables al uso de la anticonceptivos, y contra la ley francesa de 1920 que prohibía el control de la natalidad y su propaganda. Oradora de talento, dio conferencias por toda Francia exaltando la maternidad consciente y atacando el machismo de los hombres, incluidos el de muchos militantes de izquierdas. Reclamó la independencia completa para las mujeres, fundada en unas nuevas relaciones entre ambos sexos. Entre sus escritos destaca Palabras de combate y esperanza (1919).

EL PROYECTO DE CREACIÓN DE UNA ESCUELA INDUSTRIAL EN BARCELONA

Francesc Xavier Santamaría Balaguer

E-mail: fsanbad@yahoo.es

(Universidad Ramón Llull)

El contexto político y económico de finales del siglo XIX e inicios del siglo XX

Una parte considerable de la población de Cataluña, igual que sucedía en el conjunto de las demás regiones españolas, a mediados del siglo XIX y en las primeras décadas del siglo XX, se dedicaba a las labores agrícolas.

Al mismo tiempo, como consecuencia de una incipiente industrialización, en la ciudad de Barcelona¹, en las poblaciones circundantes, y en las principales ciudades de la provincia, como Igualada, Manresa, Mataró², Sabadell y Tarrasa, se fue formando una concentración de instalaciones fabriles y de casas mercantiles, como resultado de una importante acumulación de capital económico y de la capacidad de iniciativa de una burguesía muy activa que destacaba como nueva clase social influyente.

El proceso de industrialización en España, en el último cuarto del siglo XIX, se produjo en el marco de una política económica³ que osciló entre una tendencia libre-cambista, que no favorecía los intereses de los fabricantes catalanes, y una tendencia proteccionista, que facilitaba la venta de los productos catalanes en el mercado interior español.

La burguesía industrial y económica catalana, en la defensa de sus intereses económicos, desde el inicio de la Restauración monárquica había facilitado un manifiesto apoyo a los dos principales partidos políticos de ámbito estatal que se turnaban en el gobierno de España, el partido conservador y el partido liberal.

El apoyo a la política gubernamental finalizó, cuando, después de la profunda crisis política y social que sucedió a la pérdida de las últimas colonias españolas de ultramar, el gabinete Silvela-Polavieja no promovió los cambios económicos y las reformas administrativas a que se había comprometido el general Polavieja

y que, desde Cataluña, se consideraban necesarios para la regeneración del conjunto de la vida política y económica española.

La derrota bélica de 1898 ante los Estados Unidos, además de originar una intensa crisis política también dejó en entredicho el estado de la educación, incluyendo las enseñanzas técnico-profesionales, que se había alcanzado en España.

La extensión y la modernización de la enseñanza técnica-profesional fue una de las demandas que amplios sectores económicos, industriales y políticos de la sociedad catalana habían dirigido a los políticos que, más tarde, formarían el nuevo gobierno regeneracionista.

El cambio que se produjo en Cataluña, en el caso español, fue paralelo al que se desarrolló en el conjunto de los países en que se estaban imponiendo los efectos de la industrialización⁴.

El proyecto de García Alix de reformar la enseñanza técnico-profesional

Antonio García Alix, primer titular del recién creado ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes en el gobierno Silvela, por Real Orden de primero de junio de 1900 solicitaba al Fomento del Trabajo Nacional (FTN), en su condición de prestigiosa entidad barcelonesa que representaba a los fabricantes y industriales catalanes, su opinión⁵ en relación a unas propuestas que se formulaban para la renovación del papel que las enseñanzas de Artes e Industrias, habían de tener en la mejora de la formación técnico-profesional.

García Alix se refería a las Escuelas de Artes e Industrias como enseñanzas que estaban «produciendo resultados altamente beneficiosos en la educación de nuestras clases obreras» y como centros formativos «donde los hijos del trabajo encontrarán una instrucción apropiada y beneficiosa para los progresos de la industria».

El Ministro solicitaba al FTN que respondiera a las seis cuestiones siguientes:

«Primero: que el Fomento del Trabajo y de la Producción Nacional, informe al Ministerio de Instrucción Pública y de Bellas-Artes acerca de los medios que considere apropiados para dar mayor desarrollo á la enseñanza de Artes é Industrias.

Segundo: que en los informes que emita tenga más en cuenta el carácter práctico de las clases y enseñanzas á que se refieren, que el puramente científico y especulativo.

Tercero: que puntualice á qué artes é industrias debe prestarse mayor atención en la organización de estas escuelas.

Cuarto: que exponga la forma más adecuada y conveniente para dar un carácter de aplicación inmediata á los conocimientos que se adquieran en estos Centros docentes.

Quinto: que informe del mismo modo respecto á los efectos que pueda producir el certificado de aptitud expedido por las escuelas de Artes é Industrias; y

Sexto: que, dado el estado de la producción nacional y la organización de fábricas y

talleres, fije las ventajas que puedan esperar, y deban serles concedidas, á los obreros que completen con aprovechamiento su instrucción, á fin de que la esperanza de obtenerlas les sirva de estímulo para los estudios y de recompensa á los sacrificios empleados».

Una comisión nombrada al efecto por el FTN elaboró una propuesta de dictamen en que, a parte de responder a la petición ministerial que se le formuló, también se incluía un Proyecto de Escuelas Industriales en que se tomaba en consideración el estudio del estado de la educación técnica en las naciones que más destacaban en la producción y el comercio.

Entre los ejemplos de los países que se estudiaban sobresalía el estado de desarrollo de las enseñanzas técnicas a que se había llegado en Francia, cuya organización técnica situaban entre «los países que hoy por hoy pueden considerarse como grandes potencias industriales».

La reforma de la educación en Francia después de la Revolución

Uno de los cambios que se propuso, fruto de la Revolución francesa, fue abordar el problema de la educación y plantear cómo el Estado había de asumir una función preponderante en la organización y el control de la instrucción pública, extendiendo el derecho a la educación al conjunto de los ciudadanos y, al mismo tiempo, favoreciendo el progreso de la Nación⁶.

Los teóricos contemporáneos de la Revolución, entre ellos, Babuef, Condorcet, Lakanal, Lepelletier, Mirabeau y Talleyrand, plantearon en sus estudios y proyectos los objetivos educativos que se habían de alcanzar con la enseñanza obligatoria y gratuita⁷ y la laicidad de la escuela pública.

En contra de lo que se esperaba, el triunfo de la Revolución no trajo consigo los cambios educativos inmediatos que se esperaban, todo y que los ideales revolucionarios como modelo de progreso humano ejercieron su influencia en otros países. La herencia de la Revolución francesa, en que se concretaba prácticamente el pensamiento filosófico del siglo XVIII, ha sido tratada en la historia de la educación de forma muy distinta y hasta antagónica: siendo condenada por escritores católicos⁸, exaltada por divulgadores socialistas⁹ o puesta en duda por la escuela oficial franquista¹⁰.

Finalmente, en el último cuarto del siglo XIX, durante la Tercera República¹¹ se introdujeron los cambios educativos que favorecieron, de forma definitiva, el avance de la educación en Francia¹².

El estado de la enseñanza técnico-profesional en Francia

Encontramos un precedente en la creación de les *Ecole d'Arts et Métiers*, que creadas en 1788 por el militar Rochefoucauld, se destinaban a la formación de los hijos de la tropa de su Regimiento en conocimientos elementales y en una formación básica en diferentes oficios.

A mediados del siglo XIX, durante el Segundo Imperio, Hippolyte Fortoul, ministro de Instrucción Pública de 1851 a 1856, introdujo contenidos científicos en la segunda enseñanza y fomentó que en las ciudades industriales se crearan escuelas profesionales.

La extensión, a finales del siglo XIX, de la primera enseñanza obligatoria y gratuita significó un avance decisivo para que en 1893 se emprendiera la ampliación a los alumnos de los dos sexos en la enseñanza primaria superior¹³ y su transformación, posteriormente, en algunos casos, en una amplia oferta de enseñanza técnica y profesional.

La promulgación del Decreto de 22 de febrero de 1893¹⁴, que regulaba el funcionamiento de las Escuelas prácticas de comercio e industria¹⁵ que podían fundar por separado una provincia, una diputación o un ayuntamiento, o bien, conjuntamente, por varias provincias o municipios, facilitó que la enseñanza técnico-profesional pudiera experimentar un notable avance.

En el Capítulo Primero, dedicado a la creación de Escuelas, se establecía en los artículos primero y segundo qué instituciones podían crear Escuelas y qué compromisos adquirirían:

«Artículo 1º Las Escuelas prácticas de comercio é industria pueden ser fundadas, ya por una provincia (*departament*) ó municipio, ya por varias provincias ó municipios.

Art. 2º Cuando una Diputación (*Conseil general*) ó un Ayuntamiento (*Conseil municipal*) quiere fundar una Escuela práctica de comercio é industria, toma un acuerdo especial en el que indica los gastos de instalación y sostenimiento que estarán á cargo de la provincia ó municipio, así como la enumeración de los recursos que tiene intención de destinar á este fin.

Debe comprometerse, á lo menos por cinco años, á satisfacer los gastos de la escuela».

En el artículo 23 se establecía la gratuidad de la enseñanza que se impartía y en el artículo 24 se determinaban los requisitos de edad y académicos de entrada:

«Ningún alumno podrá ser admitido antes de haber cumplido doce años.

Los candidatos menores de trece años, para ser admitidos, deberán presentar el certificado de estudios primarios.

Los candidatos mayores de trece años que no posean el certificado de estudios primarios, deben justificar el cumplimiento de la obligación escolar y sufrir el examen de entrada, cuyas condiciones se fijarán por decreto ministerial».

Francia, en 1900, ya contaba con 33 Escuelas prácticas de comercio e industria¹⁶, repartidas entre 15 Escuelas dedicadas a la enseñanza industrial, 2 Escuelas dedicadas a la enseñanza comercial y 16 Escuelas en que se impartía a la vez enseñanza industrial y comercial:

15 Escuelas de enseñanza industrial: Montbéliard, Rennes, Saint-Étienne, Saint-Didier-la Séauve (Haute-Loire), Boulogne-sur-Mer, Havre, Rouen, Saint-Chamond, Brest, Romans (Drome), Morez (Jura), Lille, Marsella, Pont-de-Beauvoisier (Isère) y Firming (Loire).

2 Escuelas de enseñanza comercial: Boulogne-sur-Mer y Narbonne.

16 Escuelas de enseñanza industrial y comercial: Nîmes, Saint-Étienne, Agen, Reims, Fourmies, Havre, Mans, Limoges, Nantes, Grenoble, Bezières, Boulogne-sur-Mer, Mazamet (Tarn), Cete, Marsella y Rouen,

Alexandre Millerand, ministro francés de Comercio e Industria en el gabinete Waldeck-Rousseau, que en la inauguración de la Exposición Universal de París de 1900 había pronunciado un discurso¹⁷ en que ponía de manifiesto la importancia que adquiriría la enseñanza profesional, en 1901 acometió la reforma de la enseñanza técnica, organizándola en tres grados:

- 1º. La enseñanza técnica superior, formada por el Conservatorio Nacional de Artes y Oficios, la Escuela Central de Artes y Manufacturas y las Escuelas Superiores de Comercio;

- 2º. La enseñanza técnica secundaria representada por las Escuelas de artes y Oficios, que eran Escuelas de enseñanza técnica secundaria para la formación de obreros capaces de convertirse en jefes de taller;

- 3º. La enseñanza técnica primaria, que comprendía, además de las Escuelas prácticas de Comercio e Industria, las Escuelas de relojería de Cluses y de Besançon, las Escuelas nacionales profesionales y las Escuelas profesionales de París, 7 destinadas a hombres y 6 a mujeres.

La enseñanza técnico-profesional en España

En 1850, a propuesta del ministro Manuel Seijas Lozano, se aprobó el Real Decreto de 8 de septiembre, en que se establecía la organización de la enseñanza industrial en tres niveles: elemental, de ampliación y superior que conducía a la obtención del título de ingeniero.

El 9 de septiembre de 1857, a propuesta del ministro de Fomento, Claudio Moyano y Samaniego, se promulgaba la Ley de Instrucción Pública, en que se ordenaba el conjunto de la enseñanza y se establecían, en el artículo 61, las enseñanzas profesionales: Veterinaria, Profesores mercantiles, Náutica, Maestro de Obras, Aparejadores y Agrimensores y Maestros de primera enseñanza.

La enseñanza técnica en España, todo y la existencia de una legislación que la organizaba y la fomentaba, tardó en alcanzar el desarrollo esperado (por Real Decreto de 5 de noviembre de 1886 se creaban las Escuelas de Artes y Oficios de Alcoy, Almería, Béjar, Gijón; Logroño, Santiago y Vilanova y la Geltrú. Por Real Decreto de 17 de agosto de 1901 se creaba la Enseñanza industrial, que, a semejanza de la reforma

introducida en Francia también en 1901, por Millerand, se dividía en grado elemental y grado superior).

Manuel Escudé Bartolí, en un artículo publicado en abril de 1899, *La enseñanza industrial en España*¹⁸, se refería a la Escuela central de Artes y Oficios, establecida en Madrid, como la única que contaba con los «elementos» necesarios. Del resto de Escuelas existentes, decía:

«Hay además en España Escuelas de Artes y Oficios en Alcoy, Almería, Béjar, Gijón, Logroño y Villanueva y Geltrú, en las que se cursa una enseñanza tan rudimentaria que no merecen el nombre que tienen; es el A, B, C, de la enseñanza industrial.

En Barcelona hay también otra Escuela de Artes y Oficios costeada por la Diputación provincial que aún que algo supera á las mencionadas, deja muchísimo que desear».

En 1900, el FTN, casi medio siglo después de la promulgación de la Ley Moyano, en su Dictamen estudiaba el estado de la situación de la enseñanza técnica en España manifestando que era una tarea fácil por la «carencia casi absoluta de lo que nos proponemos estudiar». Como solución proponía la creación de Escuelas Industriales, adaptadas a las necesidades de especialización de las diferentes regiones: de nivel elemental, para la formación de obreros; y de nivel medio, para la formación de obreros cualificados y jefes de taller.

Se referían a la enseñanza técnica primaria, llamada «unas veces de Artes é Industrias y otras de Artes y Oficios» como Escuelas en que «los gabinetes y laboratorios» brillaban «por su ausencia», los profesores estaban «mezquinamente retribuidos», los alumnos asistían a las clases «derrengados ya por su trabajo diurno» y las instalaciones producían «una sensación de desaliento y un conato de impotente ira».

De la enseñanza técnica secundaria, exponían que en España no existían «verdaderas escuelas industriales con sus laboratorios y talleres» y que no podían ocuparse del estudio de una enseñanza técnica secundaria que no existía «en España ni en estado rudimentario».

De la enseñanza técnica superior, todo y que no formaban parte de la encuesta solicitada, manifestaban que no se consideraban «con suficiencia legal bastante para criticar algunos de esos organismos que por su especial manera de ser resultan punto menos que intangibles».

Miguel Vidal Guardiola, en una conferencia pronunciada en julio de 1914 en Barcelona, ponía de manifiesto la incapacidad del sistema formativo español para suministrar a la industria los técnicos y obreros especialistas de los diferentes grados que se precisaba¹⁹.

La tradición de la enseñanza técnico-profesional en Cataluña

Desde el siglo XVIII, la Junta de Comercio de Barcelona, creada el 1758, desarrolló también una función educadora, iniciando el 1769 las clases de la Escuela de

Náutica. La Junta, en la década siguiente, aprovechando la autorización de la libertad del comercio con el continente americano concedida en 1778, destinó un porcentaje fijo de los ingresos económicos, que aportaban los derechos que satisfacía el tráfico comercial marítimo que arribaba y partía desde los puertos catalanes, a la creación, mantenimiento y ampliación hasta 1847 de un completo conjunto de Escuelas en que se impartía de modo gratuito enseñanza profesional en diferentes especialidades: Náutica, Nobles Artes, Botánica, Comercio, Taquigrafía, Química, Física, Maquinaria, Arquitectura, Idiomas, Dibujo lineal, Matemáticas y Economía.

La labor educadora de la Junta se completaba con la concesión de pensiones, para realizar viajes de estudio y para seguir cursos en escuelas extranjeras, sobretudo en Francia, y la convocatoria de concursos en que se premiaban los mejores trabajos y obras de los alumnos.

La magna obra realizada por la Junta de Comercio se vio interrumpida en 1851 cuando el gobierno estableció, por Real Orden de 24 de marzo de 1851, que los libros, las máquinas y los instrumentos de enseñanza de las Escuelas de la Junta pasasen a formar parte de la recién creada Escuela Industrial Barcelonesa, que, sufragada a cargo del presupuesto provincial, pasaba a formar parte de la Universidad de Barcelona y se destinaba a la formación de los ingenieros. En 1866, cuando el Gobierno remitió una encuesta preguntando a las Diputaciones y Ayuntamientos de las capitales en que se impartía la titulación de ingeniero sólo respondieron afirmativamente las corporaciones barcelonesas, quedando la Escuela de Barcelona, hasta finales del siglo XX, como la única en España que impartía dichos estudios.

En septiembre de 1868, coincidiendo con la Revolución, Ramón de Manjares, director de la Escuela de Ingenieros de Barcelona, presentó una Memoria a la Diputación y al Ayuntamiento en que solicitaba que ambas instituciones crearan y sostuvieran económicamente una Escuela, aneja a la escuela de Ingenieros, que impartiera enseñanzas profesionales aplicadas a las artes y a la industria. No fue, hasta abril de 1874 que la Diputación de Barcelona decidió crear y mantener una Escuela Artes y Oficios, agregada a la Escuela de Ingenieros, y el 1 de octubre de 1874, coincidiendo con el periodo final de la Primera República española, se inauguraba oficialmente en Barcelona la Escuela Provincial de Artes y Oficios, en que se impartían enseñanzas para operarios y para jefes de taller.

En febrero de 1884 se inauguraba en el pueblo de Sarriá, población contigua a Barcelona, una modesta Escuela Profesional, dirigida por la Congregación Salesiana²⁰.

En la última década del siglo XIX, los Ayuntamientos de Gracia y San Martín, poblaciones aledañas a la ciudad de Barcelona, a la que se agregarían en 1897, crearon escuelas de Artes y Oficios. Era de destacar que en toda la provincia de Barcelona, a pesar de existir una apreciable concentración de establecimientos industriales y fabriles, el Estado, hasta principios del siglo XX, nada más creó la Escuela de Artes y Oficios de Vilanova y la Geltrú.

El dictamen del FTN

En la propuesta de dictamen el FTN, además de responder la petición ministerial, se proponía la creación de una Escuela Industrial en Barcelona. En el nuevo centro se impartirían dos niveles de enseñanza técnica, un nivel elemental, para la formación de obreros, y un nivel intermedio, para la formación de obreros especializados y jefes de taller.

La Junta Directiva del FTN, con una celeridad manifiesta, en la sesión del 12 de julio de 1900 aprobó el dictamen y acordó su elevación al Ministerio²¹. Al mismo tiempo, atendiendo a que la consulta del ministro García Alix coincidió con los trabajos de una Comisión, formada por representantes de la Diputación provincial²² y de las principales instituciones económicas e industriales de Barcelona, que estaba preparando un proyecto par la creación de la primera Escuela Industrial de Cataluña, se instaba a que la Comisión finalizara la preparación de un plan completo de Escuelas Industriales.

Respeto a la forma de sufragar los gastos que suponía la creación de la Escuela, y ante la imposibilidad de alcanzar el concierto económico que se había solicitado desde Cataluña al Estado, se proponía la fórmula de solicitar al Gobierno «el arriendo de la contribución industrial á una entidad constituida al efecto, por el termino de cinco años, cediendo una parte de las utilidades que se obtengan para la creación y sostenimiento de la Escuela».

La petición que realizó el FTN al Gobierno de crear una moderna Escuela Industrial en Barcelona aún tardaría en hacerse realidad, al coincidir, en el tiempo, con la decisión de la retirada del apoyo que prestaban al Gobierno amplios sectores de la burguesía catalana y la creación de un nuevo partido, la Liga Regionalista, que se presentó a las elecciones municipales, provinciales y estatales con un programa político de clara tendencia catalanista.

Finalmente, el 30 de marzo de 1904, se publicaba el Real Decreto mediante el cual se autorizaba la creación de un Centro de Enseñanza Técnica en Barcelona, que se denominaría Escuela Industrial²³. El nuevo centro, creado y sostenido por la Diputación provincial de Barcelona, presidida por Prat de la Riba, inició sus actividades el 30 de septiembre de 1913.

Notas

¹ En septiembre de 1831 se constituyó, en Barcelona, la Sociedad Bonaplata, Vilaregut, Rull, Borell y Compañía, que instaló la primera fábrica que en España empleaba la máquina de vapor.

² En 1848 se inauguró la primera línea de ferrocarril que construida en España, que, financiada por capital privado, unía las ciudades de Barcelona y Mataró.

³ Miguel Vidal Guardiola, Jefe de la Sección de Hacienda del Ayuntamiento de Barcelona, en una conferencia pronunciada en Barcelona en julio de 1914, en el Curso Internacional de Expansión Comercial, ponía de manifiesto las dificultades existentes para incrementar la industrialización en España. VIDAL GUARDIOLA, M.: *Ojeada sobre las Industrias Españolas*, Barcelona, Imprenta de Guinart y Pujolar, 1914, p. 19: «El problema industrial español es, considerado por los fatalistas y pesimistas, un problema geográfico o psicológico. Colocado en un punto de vista idealista, creo que es, ante todo, un problema de política cultural y económica, un problema de organización social».

⁴ KONSTANTIVOV, N. A.; MEDINSKI, E. N.; SHABAEVA, M. F.: *Historia de la Pedagogía*, México, Editorial Cartago, 1983, p. 134: «Sin embargo, en los países capitalistas desarrollados, EE.UU., Francia, Inglaterra, Alemania, se vio obligada (*la burguesía*) a mejorar y ampliar la enseñanza, ya que necesitaba trabajadores calificados que supieran manipular máquinas complejas».

⁵ Del texto de la Real Orden que se reproducía en *EL TRABAJO NACIONAL*, Tomo 9, nº 3, (1900), p. 26, destacamos la petición que se formulaba al FTN: «El floreciente desarrollo de la Industria en Cataluña, el sólido esmero con que atiende el «Fomento del Trabajo y de la Producción Nacional» a la organización del trabajo; el interés de que se siente animado a beneficio de las clases industriales y el conocimiento perfecto que tiene de estos grandes problemas modernos, que preocupan con razón a las clases directoras, aconsejan al Gobierno, antes de emprender reformas necesarias, demandar de tan importante Centro opiniones e informes basados más bien en las realidades de la práctica, que en especulaciones puramente teóricas».

⁶ GUEX, F.: *La instrucción y la educación*, Madrid, Librería de los sucesores de Hernando, 1912, p. 477: «Los oradores de la asamblea Nacional, como los de la Convención, quisieron organizar un sistema escolar conforme a sus principios. Dando por sentado que hay en el pueblo una aspiración universal hacia la instrucción, deploran que los niños se gocen en la ignorancia y las escuelas vegeten en el más deplorable estado. [...] Todos los hombres son ahora ciudadanos, todos tienen iguales derechos; para permitirles ejercerlos es menester darles luces, instruirles, porque la libertad sin instrucción es peligrosa en todo país. Aspirando a transformar los espíritus, la Revolución debía, a la vez, transformar las escuelas que los preparan».

⁷ *Ibidem*, p. 487: «Con el siglo XIX la educación conviértese, cada vez más, en uno de los problemas sociales, en una preocupación general, y no exclusiva de las clases favorecidas por la fortuna o por el nacimiento. El pasado siglo, en efecto, supo adaptarse al espíritu democrático de la nueva sociedad, generalizando y sistematizando la instrucción. El siglo XIX es el siglo de la enseñanza obligatoria y de su inmediata consecuencia, la enseñanza gratuita. Mejor que en cualquier otra época, se comprendió entonces que el Estado es el primer interesado en que cada ciudadano saque el mejor partido de las fuerzas intelectuales de que la naturaleza le ha dotado, aumentando así a un mismo tiempo el total de la producción del país y la riqueza nacional».

⁸ RUIZ AMADO, R.: *Historia de la educación y la pedagogía*, Barcelona, Librería religiosa, 1921, p. 280: «A los modernos encomiadores de la Revolución, todo se les vuelve ponderar lo que se *proyectó* en la época revolucionaria. Esa, es, con efecto, la característica de los *pedagogos* de la Revolución: proyectar mucho, pero no realizar nada. Ya los diputados que acudieron en Francia a los Estados generales, llevaban buen número de *proyectos* para remediar, por vía gubernativa, la desolación que habían producido en la enseñanza las alcaldadas de los gobiernos volterianos. Pero hay que hacer justicia a los hombres de la revolución; así en Francia como en España, embriagados con los ideales de la *libertad*, no pensaron en limitar por ninguna manera la de la enseñanza».

⁹ KONSTANTINOV, N. A., et alt., op. cit., p. 76: «Las ideas pedagógicas reflejadas en muchos de los proyectos para la reorganización de la instrucción pública en el período de la Revolución francesa, hasta 1794, ejercieron gran influencia en el desarrollo del pensamiento pedagógico progresistas en muchos países del mundo».

¹⁰ ALONSO FERNÁNDEZ, L.: *Historia de la Pedagogía*, Madrid, Imprenta Sáez, 1946, p. 204: «En el orden educativo el siglo XIX no fue más que la continuación de las ideas revolucionarias germinadas en el siglo anterior e introducidas en nuestra patria por la clase intelectual y la nobleza española. Todo respiraba en francés; el espíritu de Francia había hecho de muchos españoles sumisos vasallos deslumbrados por el movimiento intelectual revolucionario de Francia».

¹¹ GUEX, F., op. cit., p. 494: «El desarrollo de las instituciones escolares en Francia bajo la tercera República, quedará como uno de los mejores capítulos de su Historia. La República ha sentado sobre firmes cimientos la educación nacional, ha reformado la primera enseñanza, ha reorganizando la enseñanza superior fundando las Universidades y ha transformado la segunda enseñanza, apropiándola a las exigencias de la sociedad moderna».

¹² *Ibidem*, p. 498: «Tal es, en conjunto, la obra escolar de la tercera República, merced a la cual, y desde el punto de vista de la instrucción y de la educación, ha vuelto a colocarse Francia en elevado lugar, y en ciertos aspectos —escuelas maternas, inspección de la enseñanza, escuelas primarias superiores, formación del personal docente, establecimiento de cuatro bachilleratos y reorganización de la escuela Normal Superior— hasta aventaja el sistema francés al alemán y al inglés».

¹³ *Ibidem*, p. 496 «El decreto y orden de 21 de enero de 1893 deben considerarse como la verdadera instauración de la enseñanza primaria superior, indispensable hoy para esa clase social, cada vez más numerosa, a la que no basta la primera enseñanza y, en cambio, no necesita una segunda enseñanza clásica ó científica. La escuela primaria superior se organizó no sólo para los varones, sino también para la mujer».

¹⁴ El Decreto de 22 de febrero de 1893 se incluye en CODINA SERT, G.: *Escuelas progresivas para obreros*, Madrid, Imprenta de Ricardo Rojas, 1904, p. 47-61.

¹⁵ Las Escuelas prácticas de comercio e industria, por la Ley de 26 de enero de 1892, habían pasado a depender directamente del Ministerio de Comercio e Industria.

¹⁶ La relación completa se puede consultar en CODINA SERT, G., op. cit., p. 43-46.

¹⁷ CODINA SERT, G., op. cit., p. 76-77: «La opinión de Mr. *Millerand* se manifestó ya de modo concluyente cuando al inaugurarse el *Palacio de la Enseñanza técnica* en la Exposición Universal de París, de 1900, dijo que la enseñanza profesional es un poderoso medio de emancipación para el obrero, porque aumenta su habilidad técnica y su valor económico, y que la formación de comerciantes, industriales é ingenieros, dotados de una cultura especial en la práctica de sus respectivas profesiones, es, para cualquier país, uno de los factores más esenciales de la victoria en las luchas económicas».

¹⁸ ESCUDÉ BARTOLÍ, M.: «La enseñanza industrial en España», *El trabajo Nacional*, Barcelona, Tomo VII.- nº 22, (1899), pp. 257-258.

¹⁹ VIDAL GUARDIOLA, G., op. cit., p. 24: «El problema de la nacionalización de los técnicos es todavía candente en España, porque los fabricantes españoles, y aun muchos de los extranjeros residentes aquí, están haciendo todos los esfuerzos inimaginables en este sentido, y en muchos casos, han tenido que emplear de nuevo extranjeros para salvar su industria de una ruina segura, con la agravante de que en ciertos casos no ha sido necesario tan solo importar ingenieros, sino contra maestros y hasta obreros especialmente aptos para determinados trabajos. Muy grave es también aquí el problema de los aprendices, por la falta de buenas escuelas y porque las necesidades les obligan a cambiar frecuentemente de ocupación en busca de pequeños aumentos de salario, y se hace imposible la formación para cada industria de un *stock* de obreros inteligentes».

²⁰ *100 Años de presencia salesiana en Barcelona-Sarriá*, Barcelona, Ediciones Don Bosco, 1994, p. 17: «Los salesianos fueron llamados a Barcelona-Sarriá para que, ante todo, establecieran un centro de enseñanza profesional».

²¹ FOMENTO DEL TRABAJO NACIONAL: Proyecto de Escuelas Industriales elevado al Exmo. Sr. Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, Barcelona, Tip. D. Casanovas, 1900.

²² La Diputación de Barcelona nombró a Ginés Codina Sert enviado extraordinario para estudiar, en la Exposición Universal de París de 1900, el estado del arte aplicado a la industria. Codina, como resultado del viaje, escribió el libro *El Arte y la industria en la Exposición Universal de París de 1900*.

²³ Se expone el proceso de la autorización y creación de la Escuela Industrial en la publicación que se preparó con motivo de la visita que realizó a Barcelona, el 11 de marzo de 1908, el rey Alfonso XIII: *Visita de S. M. el Rey D. Alfonso XIII á los terrenos y edificios donde ha de instalarse la Universidad Industrial de Barcelona*, Barcelona, Imprenta sucesor F. Sánchez, 1908.

Sección III:
Influencias francesas en la educación en América

Presidenta: Isabel Ramos Ruiz
Secretario: José Luis Hernández Huerta

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EL COLEGIO DE PEDRO II EN EL SIGLO XIX: BAJO LA ÉGIDA DE LAS IDEAS FRANCESAS

Antonio Gomes Ferreira

E-mail: antonio@fpce.uc.pt
(Universidade de Coimbra, PT.)

Ariclê Vechia

E-mail: arikele@hotmail.com
(Universidade Tuiuti do Paraná. Brasil)

Los gobiernos liberales tuvieron papel fundamental en el fomento de la instrucción pública. Obviamente pretendían la renovación de la sociedad que debería ser alcanzada a través de una mayor ilustración humanística, científica y técnica. En Brasil, tras conseguida la independencia política en 1822, en el camino de las ideas liberales vigentes en la Europa Central, fueron trabados fuertes debates sobre el modelo de enseñanza que se quería para el país, principalmente durante la Constituyente de 1823. La falta de unidad de pensamiento, entre los liberales principalmente acarrió la disolución de la misma.

La cuestión de la enseñanza secundaria pasó a ser discutida solamente después del Acto Adicional de 1834. El estado incipiente en que se encontraba la enseñanza secundaria en el Municipio de la Corte y en las Provincias, durante el periodo Regencial, fue motivo de debate por los mismos Regentes, Ministros del Imperio y de la Asamblea Legislativa. Liberales moderados y liberales que adoptaron tendencias conservadoras pasaron a defender un gobierno centralizado y fuerte para garantizar la unidad del Imperio. En consonancia con este pensamiento, fue tomada la decisión de crearse una institución de enseñanza secundaria única que tuviera lastre en las ideas iluministas y liberales acuñadas en la Europa Central. El Imperial Colegio de Pedro II, creado por el Decreto de 2 de Diciembre de 1837, para ejercer esta función, tenía por primera finalidad educar la élite intelectual, económica y religiosa del Municipio de la Corte y de las Provincias brasileñas.

La enseñanza de Historia en la escuela secundaria brasileña tuvo inicio efectivamente en 1838 con la implantación del primer plano de estudios del Colegio de Pedro II. Según el Reglamento n° 08 de 31 de enero de 1838, la asignatura formaba parte

del currículum del tercer y octavo curso, y figuraba bajo el título genérico –Historia-. Las informaciones sobre los contenidos enseñados bajo este plano son escasas, puesto que el primer programa de enseñanza impreso es de 1856. Sin embargo, se puede inferir que los estudios iniciaban en la Historia Antigua, seguida por la Historia Romana, una vez que una de las primeras medidas tomadas por Bernardo de Vasconcelos fue indicar el profesor Justiniano José da Rocha para la cátedra de Historia, que abarcaba Geografía, Historia Antigua y Romana y libros didácticos para estas asignaturas. De acuerdo con Escragnole Doria, «era el responsable por la adopción de compendios aprobados para la enseñanza de Historia Universal, la traducción del compendio de Poirson y Cayx para Historia Antigua y el compendio de De Rozoir y Dumont para Historia Romana»¹.

El compendio *Précis de L'Histoire Ancienne* fue escrito por dos expertos historiadores franceses y profesores de Historia del Real Colegio de Henrique IV y del Real Colegio Carlos Magno, respectivamente. El compendio *Historia Romana* fue escrito por De Rozoir, profesor del Lycée Louis Le Grand y por Dumont, profesor del Lycée São Luis, en París. Las dos obras fueron adoptadas por el Consejo Real de la Universidad de Francia y prescritas para la enseñanza en los Collèges Royaux y en otros establecimientos de instrucción pública².

El profesor indicado para la cátedra de Historia – Justiniano José da Rocha – obtuvo formación en Humanidades en el Colegio Henrique IV. Las dos obras indicadas y adoptadas fueron posteriormente traducidas por él al portugués y publicadas en Río de Janeiro. Sus ideas y la adopción de las obras de los autores franceses comenzaron a nortear la orientación que sería dada a los estudios de Historia en Brasil, influenciando la elección de las asignaturas y sus contenidos, notoriamente con la inclusión de Historia Romana en el plan de estudios.

El Reglamento n°. 8 de 1838 que establecía el primer plano de estudios para el Colegio de Pedro II fue modificado en 1 de febrero de 1841. El programa de exámenes para el Colegio Pedro II, de 1850, da subsidios para conocer los contenidos enseñados durante la vigencia del segundo plano de estudios adoptado por el Colegio³. De acuerdo con este programa de exámenes: Historia Antigua era enseñada en el tercer año del curso; Historia Romana, en el cuarto; Historia Media, en el quinto; Historia Moderna, en el sexto; Historia de Brasil y Cronología, en el séptimo. La inclusión de la Cronología, como asignatura específica, puede ser explicada por el énfasis dado por Poirson y Cayx a esta asignatura en el prefacio de su obra *Précis de L'Histoire Ancienne*:

«Il est une branche importante de l'histoire ancienne, la chronologie, qui a offert jusqu'ici un grand nombre de difficultés insolubles. Les systèmes se sont multipliés à l'infini pour se détruire les uns par les autres. Il y a eu plus de deux cents calculs différents pour établir nombre d'années écoulées depuis la création du monde jusqu'à la naissance de Jesus Christ...»⁴.

El plan de estudios establecido para los Colleges Royaux de 2 de marzo de 1838, distribuía los estudios de Historia por seis años o seis clases. En la sexta clase, que correspondería al tercer año en Brasil, era enseñada la Historia Sagrada; en la quinta clase, Historia Antigua; en la cuarta clase, Historia Romana; en la tercera clase, Historia de la Edad Media; en la segunda clase, Historia Moderna, después de la caída de Constantinopla hasta la Revolución Francesa y en la clase de Retórica, Historia de Francia de 406 a 1789. Se nota que pese a los estudios de Historia ser enseñados en seis clases, la secuencia dada a los mismos presenta alguna semejanza.

Un análisis comparativo de los tópicos listados para Historia Antigua e Historia Romana en el programa de exámenes de 1850 y de los contenidos indicados en los libros de Poirson y Cayx y de De Rozoir y Dumont sugiere que estas obras continuaban siendo utilizadas, dada la semejanza entre sus contenidos. Una comparación de los programas de exámenes de 1850 y de los programas de enseñanza de Historia aprobados para los Collèges Royaux en marzo de 1838, también revelan mucha semejanza. Los estudios en Francia, sin embargo, eran más expandidos, pues Historia Antigua era enseñada en dos años, en la quinta y sexta clase. En la sexta clase, era titulada Historia Sagrada y abarcaba contenidos desde la creación del mundo, la creación del hombre, los egipcios, los asirios, los hebreos hasta el reinado de Salomón y Grecia hasta la primera guerra médica. En la quinta clase se daba continuidad al estudio de Grecia desde el fin de la primera guerra médica hasta el imperio de Macedonia y los sucesores de Alejandro Magno. Los mismos contenidos, en el programa de exámenes de 1850 del Colegio Pedro II, estaban agrupados en un único curso, el sexto, y por tratarse de programa para exámenes, estaban presentados en apartados, sin especificaciones. A pesar de constar bajo el título de Historia Antigua, comenzaban con los contenidos, considerados en Francia, como Historia Sagrada 1) «Opiniones de los antiguos sobre la creación del mundo; 2) La creación del mundo; 3) Caída de Adán y Eva, Caín y Abel; 4) El Diluvio (...)»⁵.

Para la enseñanza de Historia de Brasil fue adoptado el libro del luso-brasileño Henrique Niemeyer Bellegarde⁶ intitulado *Resumo de História do Brasil*. La primera edición del libro fue basada en la obra del francés Jean Ferdinand Diniz *Résumé de l'Histoire du Brésil suivie du résumé d'histoire de la Guyane*, publicada en París en 1825. Según nota del autor, la segunda edición fue totalmente reformulada, con el intuito de eliminar las ideas copiadas de Diniz⁷. Pese al comentario, es de suponerse que las ideas de Diniz seguirían norteando la obra del luso-brasileño Bellegarde e la enseñanza de la Historia de Brasil.

La década de 1850 presentó significativos cambios en el sistema de educación brasileño, en todos los niveles de enseñanza. El Reglamento del Imperial Collegio de Pedro II, aprobado por el Decreto n° 1.556 de 17 de febrero de 1855, cambió profundamente los estudios secundarios dividiéndolos en dos ciclos: los Estudios de Primera y los Estudios de Segunda Clase, resultando en una reestructuración de los cursos y en profundas modificaciones en el plano de estudios. La cátedra de Geografía e Historia Moderna y la de Corografía e Historia de Brasil, pasaron a componer los

llamados Estudios de Primera Clase. La cátedra de Geografía, Historia Antigua e Historia de la Edad Media figuraban en los Estudios de la Segunda Clase. La inclusión de Historia Moderna, Corografía e Historia de Brasil en el primer ciclo tenía por objetivo proporcionar conocimientos de Historia de Brasil y de Historia General a los alumnos que cursarían solamente el primer ciclo para luego seguir en las carreras técnicas. Los estudios de Historia Antigua e Historia de la Edad Media, sin embargo, figuraban en el quinto y en el sexto año del segundo ciclo⁸. Considerados conocimientos eruditos, se hacían necesarios solamente para los alumnos que irían frecuentar los estudios superiores.

Este plan de estudios estaba basado en lo propuesto en la Reforma de los liceos franceses de 1847, de Salvandy, que buscaba una articulación de la enseñanza secundaria con la enseñanza técnica⁹. Si el plan de estudios estaba basado en la Reforma de 1847, los estudios de Historia fueron organizados de acuerdo con las más recientes discusiones sobre su enseñanza que estaban ocurriendo en Francia. Ya en 1838, durante su primer Ministerio Salvandy había expandido los estudios de Historia Moderna hasta la Revolución Francesa de 1789 y había conseguido introducir los estudios de Historia de Francia, que deberían abarcar los estudios de los galeses desde 406 hasta la Revolución Francesa en 1789¹⁰. Dando secuencia a las reformas de Salvandy, en 25 de mayo de 1848, Hippolyte Carnot, introdujo en los programas de Historia del Baccalaureat, el estudio del periodo de 1789 hasta 1815. El plan de estudios de los Liceos Imperiales, aprobados en 30 de agosto de 1852, organizaba los estudios en tres bloques: División Elemental (octava y séptima clase); División de Gramática (sexta, quinta, cuarta clase) y División Superior (comprendiendo la segunda clase y la primera con sus especificaciones)¹¹. Los estudios de Historia estaban presentes desde la octava clase bajo la forma de Historia Sagrada; en la sexta clase con «nociones generales de Historia y Geografía Antigua» para servir de introducción a la Historia de Francia». En la quinta clase: Historia de Francia de 752 hasta Francisco I; en la cuarta: Historia de Francia continuidad hasta el año de 1815. En la División Superior (tercera clase) figuraba Historia Antigua y en la segunda clase, Historia de la Edad Media, siendo que la Historia de los tiempos modernos figuraba solamente en la clase de Retórica que reunía la sección de Letras y Ciencias¹².

Un análisis del Programa de Enseñanza del Colegio de Pedro II aprobado por la Portería de 24 de enero de 1856, para el año lectivo en curso y el Plano de Estudios y el Programa de Enseñanza de los Liceos franceses prescritos en 30 de agosto de 1852, bajo el Ministerio de Fourtoul¹³ demuestra la existencia de mucha semejanza en la organización de los estudios de Historia, una vez que los estudios de la Historia nacional antecedían a los de la Historia Antigua y de la Edad Media. Los contenidos indicados para la Historia Moderna, Historia de la Edad Media y para Historia Antigua, son copias, casi literales, de los contenidos indicados en los programas de enseñanza para los Liceos franceses. En los programas de Historia de la Edad Media y de Historia Antigua del Colegio de Pedro II, el único tópico omitido fue el del n° 37 y el último del programa de enseñanza de Historia Antigua de la tercera clase para los

liceos franceses: «Condition de la gaule pendant tant la durée d l'empire». Los contenidos indicados para Historia Moderna presentan pequeñas adaptaciones. Mientras en Francia todos los contenidos eran enseñados en la clase de Retórica, en el Pedro II, los contenidos eran enseñados en el tercer y cuarto años. Uno de los pocos tópicos que presentó una adaptación fue el de nº 17, el programa francés direccionaba el estudio solamente para la Historia de España:

«Espagne.- Vastes projects de Philippe II.- Soulèvement des Pays-Bas.- Les Guex.- Guillaume de Nassau.- Independencedes Provinces-Unies.- Décadence anticipée de l'Espagne, malgré la conquête du Portugal (1556-1598)»¹⁴.

En el programa brasileño, estaba incluido algo sobre Portugal:

«España Portugal.- Regencia de D^a. Catalina.- D. Sebastián. -El Cardenal D. Henrique.- Sucesión de los Filipes a la corona Portuguesa.- Vastos proyectos de Filipe 2º.- Re-vuelta de los Países Bajos.- Guillermo de Nasau.- Independencia de las Provincias Unidas.- Decadencia anticipada de España a pesar de la usurpación de Portugal (1556-1598)»¹⁵.

Sin embargo, los contenidos enseñados en el cuarto curso del Colegio de Pedro II se presentaban más innovadores que los franceses, pues al paso que los contenidos de los programas de Historia Moderna en Francia terminaban en 1815, en el colegio brasileño, abarcaban los estudios hasta 1852, y no solo con la Historia de Francia sino también con la Historia Mundial: Inglaterra, Portugal, Bélgica, Holanda, Suecia, Italia, Turquía, Grecia, Rusia, Estados Unidos, México y América del Sur. En todo caso, los libros didácticos adoptados a partir de 1856 eran el *Manual d'études pour la préparation au Baccalaureat em lettres* para Historia Media, el *Manual d'études pour (...) Baccalaureat* para Historia Antigua y el *Manual d'études pour (...) Baccalaureat* para la Historia Moderna. En este sentido, el Programa de enseñanza para el Imperial Colegio de Pedro II, para el año de 1856 trae la siguiente observación

«N.B. Como hay falta de libros especiales, el programa de Historia Moderna va acomodado a los compendios franceses, cumple que el profesor de historia patria en cada una de sus prelecciones sobre las épocas de Brasil, observe a los discípulos; 1º cuáles eran los Reyes portugueses en ese período; 2º los hechos más importantes de su reinado»¹⁶.

La reforma de 1857 no trajo grandes modificaciones para los estudios de Historia en el Colegio. Los libros didácticos indicados eran básicamente los mismos adoptados en razón de la reforma de 1855. Sin embargo, merece referencia la introducción de Historia Contemporánea, en el plan de estudios como la adopción del libro *Resumo de História Moderna e Contemporânea* de dos profesores del Colegio de Pedro II, Gonçalves y Tautphoeus¹⁷. En realidad esta innovación solamente reafirmó los estudios ya introducidos en la reforma anterior y nombraba la asignatura como Historia Moderna y Contemporánea. Dicha innovación precedió la inclusión de Historia Contemporánea en el plan de estudios de los Liceos franceses, donde la asignatura sólo fue adoptada en 1863. Esta discusión se arrastraba por varios años, pero en aquel

año el Ministro de Napoleón II, Vitor Duruy, inauguró su Ministerio con este gran hecho. En discurso pronunciado en 10 de agosto de 1863, afirmaba:

«En el país que se llama Francia y que es el centro del mundo, todos siguen en dirección a las carreras liberales aquellos que los dones naturales, la fortuna o las aptitudes destinan a ocupar los primeros lugares. Les aseguro, por las letras y por las ciencias, por la filosofía y por la historia, la cultura más vasta y la más fecunda, con el fin de fortalecer la aristocracia de inteligencia (...)»¹⁸.

El Ministro anunció entonces la introducción «de la Historia General de Europa de 1789 hasta nuestros días» en la enseñanza secundaria y el nombramiento de un profesor para dar esta asignatura para los alumnos de la clase de Filosofía¹⁹.

Duruy, justificó su decisión afirmando que la enseñanza ministrada en los Liceos enfatizaban los hechos de los Romanos y de los Griegos, pero que los hombres de liderazgo necesitaban conocer las glorias, los errores, y las decepciones de su tiempo y de su país: «Señores, tenemos una educación básica que es un bien, pero no tenemos una educación nacional, lo que es un mal»²⁰. Los programas de enseñanza establecidos en 24 de septiembre de 1863 y revisados en 1864 y 1865 eran vastos, pero en síntesis, abordaban los estudios ya adoptados en el Imperial Colegio de Pedro II.

En Brasil, el plan de estudios aprobado por el Decreto n° 2.883 de 1 de febrero de 1862 y el programa de enseñanza organizado por el Consejo Director de la Instrucción Primaria y Secundaria del Municipio de la Corte, para aquel año introducían el estudio de Historia Sagrada en el primer curso y restauraron la organización de las asignaturas de los planos de 1838 y 1841, es decir, Historia Antigua figuraba en el segundo curso; Historia Romana, que fue restablecida, en el tercero; Historia de la Edad Media en el cuarto y quinto; Historia Moderna y Contemporánea, en el sexto y Corografía e Historia de Brasil en el séptimo. Sin embargo, los libros didácticos adoptados comenzaban a mezclar autores franceses y brasileños. Para Historia Antigua fue indicado el libro de Justiniano José da Rocha; para Historia Romana, hubo el regreso de la traducción del Compendio de De Rozoir y Dumont; para Historia de la Edad Media, el de Justiniano José da Rocha; para Historia de la Edad Moderna y Contemporánea, el *Manual d'études pour la préparation au Baccalaureat en lettres – Histoire de Temps Modens* y para la Historia de Brasil, la obra de Abreu Lima²¹.

A partir de la década de 1860, los historiadores brasileños comenzaron la elaboración de sus obras desvinculadas de las ideas de los autores franceses buscando «libertar» los jóvenes de la visión histórico-francesa. El catálogo de la Librería Garnier de 1864 presente el siguiente comentario de la obra de Justiano José da Rocha:

«El pensamiento que hizo que este importante publicista escribiera un curso de historia universal, (...) fue seguro muy laudable y digno de distinción. Quiso el Sr. Dr. Rocha sustraer a sus jóvenes compatriotas la exclusiva influencia de los libros franceses, que, además de corromper el lenguaje vernáculo, por la falta que tiene la juventud del necesario antídoto, presentan desfigurados los hechos históricos cuando la gloria o el interés de su país los invita a

eso. Se añade a eso que en los compendios franceses la historia de Francia ocupa un lugar tan saliente, tan gran desarrollo se le da, que casi desaparece la de los otros pueblos (...)²².

El imperial Colegio de Pedro II vivió en la década de 1870 tres reformulaciones sin su plan de estudios, comenzando con la reforma de Paulino de Souza en 1870, la de 1 de marzo de 1876 y la de Leôncio de Carvalho en 1878. Las reformulaciones poco cambiaron la secuencia de las asignaturas de las diversas áreas en el plano de estudios, siendo que la carga horaria a ellas atribuida, de manera general, también siguió prácticamente inalterada. En relación a los estudios históricos, la reforma de 1870 rompió con la antigua organización de los estudios que había sido restaurada en 1862: la manutención de la Historia Romana como asignatura autónoma e inclusión de Historia Contemporánea. Estas alteraciones fueron acompañadas por la adopción de libros didácticos de autores nacionales, tales como:

História Antiga de Moreira de Azevedo, indicado en los programas de enseñanza de 1870, 1877 y 1879; *História Moderna* de Domingos Ramos de Azevedo indicado en 1879; *Resumo de História Contemporânea*, por un profesor del Colegio de Pedro II, reintroducido en 1879 y *Lições Elementares de História da Idade Média* por el Bacharel Domingos Ramos de Mello. La asignatura Historia de Brasil continuó a ser enseñada en el séptimo curso, siendo adoptado, para subsidiarla el libro Joaquim Manoel de Macedo.

En la década hubo un intento de imprimir características propias a los estudios de Historia sea en relación al plan de estudios y a los programas de enseñanza adoptados, sea en relación a los libros didácticos indicados. El que pesen los cambios verificados, un análisis de los tópicos de los programas de enseñanza, de 1850 hasta el final de la década de 1870, demuestra que, en esencia, los contenidos continuaban los mismos, solamente sintetizados; en todo caso, seguían reflejando la matriz francesa.

La reforma del plan de Estudios del Colegio de Pedro II de 1881, elaborada por el Barão Homem de Mello, redujo significativamente el énfasis dado a los estudios de Historia, con relación a los planes de estudios anteriores, pero, principalmente, en relación al plan de estudios adoptado en Francia. En los Liceos franceses la Historia figuraba en todo el programa de enseñanza clásico:

«En la clase preparatoria – Biografías; en la 8ª. clase – Historia de Francia, hasta Enrique IV; en la 7ª. Clase – Historia de Francia de Enrique IV hasta nuestros días; en la 6ª. Clase – Historia del Oriente; en la 5ª. Clase – Historia de Grecia; en la 4ª. Clase – Historia de Roma; en la 3ª. Clase – Historia de Europa y 1610-1789 y en la clase de Filosofía – Historia de 1789-1875»²³.

En el Colegio de Pedro II, los estudios de Historia de Oriente, Historia de Grecia, Historia de Roma, Historia de Europa hasta el gran cisma del Occidente, fueron condensados en el quinto año bajo el título genérico Historia General, subdividido en Historia Antigua y de la Edad Media. En el sexto curso de estudios, el programa de enseñanza de Historia abarcaba los estudios realizados en la clase de Retórica y de Filosofía, de los Liceos franceses²⁴ y los libros didácticos eran los mismos adoptados en la reforma de 1878.

No hay dudas que como el Imperial Colegio de Pedro II fue creado a los moldes de los liceos franceses, los estudios de Historia, en la enseñanza secundaria brasileña, fueron concebidos y organizados de acuerdo con lo que estaba siendo implementado en los Collèges Royaux de Francia en las década de 30 de los novecientos. Los planes de estudios y los programas de enseñanza decurrentes de las reformas 1841, 1855 y 1857, demostraron ser copia casi fiel de lo establecida en Francia en este período y reflejan las discusiones, los avances y retrocesos verificados en la constitución de la asignatura Historia en la enseñanza secundaria francesa. Sin embargo, a partir de la reforma de 1857, comienza a verificarse la tendencia de imprimir características propias a los estudios de Historia en el Colegio de Pedro II, pues aunque mantuviesen las marcas de la matriz francesa, se supone que los profesores profundizaban su conocimiento en otras obras de autores franceses y no franceses, una vez que presentaron innovaciones en los planes de estudios o en los programas de enseñanza que revelaban los debates verificados en Francia, pero anticipaban los cambios verificados en aquel país. A partir de la década de 1860, esta tendencia fue acentuada con la inclusión de Historia Contemporánea como parte del plan de estudios. Esta tendencia continuó manteniéndose hasta el final del periodo imperial, con la publicación de obras de autores nacionales que basaban sus estudios en obras de autores de diversas nacionalidades. Sin embargo, pese el delineamiento de una cara propia, los estudios siguieron reflejando la matriz francesa.

Referencias bibliográficas

- BELLEARD, Henrique Niemeyer. Resumo da História do Brasil. 2.ed. Rio de Janeiro: Typ. Ogier, 1834.
- CATALOGO DOS LIVROS EM PORTUGUES, de Eduardo e Henrique Laemmert. Rio de Janeiro: Typ. Universal de Laemmert, 1848.
- DE ROZOIR e DUMONT. Compendio de História Romana. Rio de Janeiro: J. Villeneuve, 1840.
- ESCRAGNOLLE DORIA.L.G.. Memoria histórica commemorativa do 1.º centenário do Collegio de Pedro Segundo. Rio de Janeiro: Mec, 1937.
- MARCHAND. Philippe. L'Histoire et Géographie dans l'enseignement secondaire. Textes Officiels: 1795-1914. Paris. INRP. 200.
- PLAN d'études et programmes d'enseignement de lycées impériaux. Paris: Imprimerie et Libraire Classiques, 1852.
- PLAN d'études et programmes pour l'enseignement secondaire classique dans les Lycées et Colleges. 2 de août 1880. Paris. Librairie Hachette. 1880.
- POIRSON et CAYX. Précis de l'histoire ancienne. Paris: Hachette Libraire, 1828.
- VECHIA, A.; LORENZ, M.L. Programa de ensino da escola secundária brasileira (1850-1951). Curitiba: Ed. Autores, 1998.

Notas

¹ ESCRAGNOLLE DORIA, L.G.: Memoria histórica conmemorativa do 1.º centenário do Collegio de Pedro Segundo. Rio de Janeiro: Mec, 1937.

² POIRSON et CAYX : Précis de l'histoire ancienne. Paris: Hachette Libraire, 1828, p. 3; DE ROZOIR e DUMONT: Compendio de História Romana. Rio de Janeiro: J. Villeneuve, 1840, 1.

³ VECHIA, Ariclê; LORENZ, Karl Michael: Programas de ensino da escola secundária brasileira: 1850-1951. Curitiba: Ed dos Autores, 1998, pp.1-27.

⁴ POIRSON et CAYX : Précis de l'histoire ancienne. Paris: Hachette Libraire, 1828, p.1.

⁵ VECHIA, Ariclê; LORENZ, Karl Michael: *op. cit.*, p.20.

⁶ ESCRAGNOLLE, Doria: Memoria histórica conmemorativa do 1.º centenário do Collegio de Pedro Segundo. Rio de Janeiro: Mec, 1937, p.56.

⁷ BELLEGARD, Henrique Niemeyer: Resumo da História do Brasil. 2.ed. Rio de Janeiro: Typ. Ogier, 1834.

⁸ VECHIA, Ariclê; LORENZ, Karl Michael: *op. cit.* , pp. 28-40.

⁹ LORENZ, Karl Michael: O ensino de Ciências e o Imperial Collegio de Pedro II: 1838-1889, en: VECHIA, A; CAVAZOTTI, M.A.: A escola secundária: Modelos e Planos(Brasil, séculos XIX e XX), p. 55.

¹⁰ PROGRAMME pour les classes d'Histoire. 2mars 1838.En: MARCHAND, Philippe : L'Histoire et La Géographie dans l'enseignement secondaire: Textes Officiels. Tome1: 1795-1914, pp. 141-154.

¹¹ PROGRAMME pour les classes d'Histoire. 2mars 1838.En: MARCHAND, Philippe : L'Histoire et La Géographie dans l'enseignement secondaire: Textes Officiels. Tome1: 1795-1914, p. 153,4.

¹² PLAN D' ÉTUDES ET PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT dès Lycées Impériaux Du 10 aout 1852. Paris. Librairie Classiques de Jules Delalain, 1852.

¹³ VECHIA, Ariclê; LORENZ, Karl Michael: *op. cit.* PLAN D' ÉTUDES ET PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT dès Lycées Impériaux du 10 aout 1852. Paris. Librairie Classiques de Jules Delalain, 1852.

¹⁴ PLAN D' ÉTUDES ET PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT dès Lycées Impériaux du 10 aout 1852. Paris. Librairie Classiques de Jules Delalain, 1852, p. 54.

¹⁵ PROGRAMA DE ENSINO para o anno de 1856 para o Collegio de Pedro II. En VECHIA, Ariclê; LORENZ, Karl Michael: *op. cit.*, p. 31.

¹⁶ PROGRAMA DE ENSINO para o anno de 1856 para o Collegio de Pedro II. En VECHIA, Ariclê; LORENZ, Karl Michael: *op. cit.*, p. 35.

¹⁷ PROGRAMA DE ENSINO para o anno de 1858. En VECHIA, Ariclê; LORENZ, Karl Michael: *op. cit.* , pp. 41-55.

¹⁸ DISCOURS PRONONCÉ PARA LE MINISTRE (...). 10 août 1863. En MARCHAND, Philippe. L'Histoire et La Géographie dans l'enseignement secondaire: Textes Officiels. Tome 1: 1795-1914, p. 287.

¹⁹ DISCOURS PRONONCÉ PARA LE MINISTRE (...). 10 août 1863...: *op. cit.*, p. 288.

²⁰ DISCOURS PRONONCÉ PARA LE MINISTRE [...]. 10 août 1863: *op. cit.*, p. 288.

²¹ VECHIA, Ariclê; LORENZ, Karl Michael: *op. cit.*, pp. 45-56.

²² CATALOGO DOS LIVROS EM PORTUGUES, de Eduardo e Henrique Laemmert. Rio de Janeiro: Typ. Universal de Laemmert, 1848.

²³ PLAN D'ÉTUDES ET PROGRAMMES pour l'enseignement secondaire classique dans les Lycées et Colleges. 2 de août 1880. Paris. Librairie Hachette, 1880.

²⁴ PROGRAMA DE ENSINO para o anno de 1858. En VECHIA, Ariclê; LORENZ, Karl Michael: *op. cit.*, pp. 94-109.

LA INFLUENCIA DEL MANUAL CURSO NORMAL PARA PROFESORES DE PRIMEIRAS LETRAS OU DIRECÇÕES RELATIVAS À EDUCAÇÃO PHYSICA, MORAL E INTELLECTUAL NAS ESCOLAS PRIMARIAS, ESCRITO POR EL BARÓN JOSEPH-MARIE DE GÉRANDO (1839), EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE PRIMERAS LETRAS, EN LA EDUCACIÓN BRASILEÑA, EN LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO XIX

Jerusa da Silva Gonçalves Almeida

Email: jerusa999@hotmail.com

(Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Brasil)

Es justamente con el advenimiento de la República que la relación entre *educación* y *civilización* se fortalece y se constituye en fundamento para justificar la necesidad de escolarización de la población libre, como medio para la consolidación del orden público. En ese aspecto, la utilización de algunos principios pedagógicos, ya divulgados y legitimados durante la primera década del siglo XIX, parece haber servido como base de sustentación para la consolidación del proyecto de educación escolar pretendido para Brasil durante los primeros años de la República. Qué se pretende con la reflexión en torno a los posibles paralelos encontrados entre los principios-pedagógicos, divulgados y legitimados durante la primera década del siglo XIX, y las preposiciones aún vigentes en los primeros años de la República, no es emprender un análisis más profundizado en torno a los informes para la definición del perfil y contorno del proyecto de educación escolar pretendido para Brasil, en la primera mitad del siglo XIX. Diferente de eso, la propuesta es la de poder reflejar acerca de los saberes, históricamente legitimados, de ordenación de las prácticas pedagógicas. Se objetiva, de ese modo, comprender el papel de la educación escolar, como locus privilegiado de formación de los futuros ciudadanos civilizados.

El artículo intitulado: *Escolarizar para moralizar: discursos sobre a educabilidade da criança pobre* (1820-1850), presentado por las autoras Gouvêa y Jinzenji (2006), aunque circunscrito a la primera mitad del siglo XIX, revela datos que parecen indicar que muchos de los principios pedagógicos que sostuvieron las inclinaciones educativas

presentes en el recién-fundado Imperio, también sirvieron de base para la comprensión de la educabilidad del niño pobre, en los primeros años de la República. En ese aspecto, se destaca, como una de las fuentes de análisis utilizados por las citadas autoras, el manual didáctico-pedagógico de origen francés, intitulado: *Curso Normal para profesores de primeiras letras ou direções relativas à educação physica, moral e intelectual nas escolas primárias*, escrito por el Barón Joseph-Marie De Gérando (1839)¹. «El manual contenía las conferencias dadas por De Gérando en los cursos de formación de maestros de la Escuela Normal francesa, y su adquisición fue requerida por el gobierno de la provincia mineira como recurso para la formación del profesorado»². Dos importantes factores hacen del citado manual una fuente privilegiada de análisis. En primer lugar, se trata del primer manual del género a ser introducido en Brasil; en segundo lugar, fue utilizado como base para la formación de los normalistas, en diversas provincias brasileñas³. Sérgio E. M. Castaño, citando el artículo de Maria Helena Câmara Bastos, intitulado: *A formação de professores para o ensino mútuo no Brasil: o curso normal para professores de primeiras letras do barão de Gérando (1839)*, afirma:

«Según informa Bastos (1999^a, p. 251), ‘El decreto n. 28, de 11 de mayo de 1839, determinó que se tradujera e imprimiera la obra del barón de Gérando’, francés, autor de *Curso para professores de primeiras letras* ‘para uso de los maestros de primeras letras. La edición brasileña fue ampliada con un *Apêndice de Leis Gerais y Provinciais*, lo que permite deprender la preocupación de las autoridades en informar al maestro sobre la legislación que nortea su actividad/ oficio’. **Ese indicativo de la adopción del libro de Gérando es uno de los muchos que llevan a la conclusión de que la escuela normal brasileña siguió, en la expresión de Tanuri (2000, p. 63), el modelo ‘europeo, más específicamente el francés’.** (La negrita es nuestra)»⁴.

Se sabe que en el discurrir del Imperio, acontecieron los primeros movimientos en la dirección de estructurar la educación pública. En la República, a su vez, cernía en el aire la promesa de un Brasil que invertiría en la educación, como solución para los problemas que constituían obstáculo para el progreso. Sin embargo, lo que se observó en la práctica fue un desvío del propósito de ciudadanía del pueblo, presuponiendo, en su lugar, la construcción de una ciudadanía parcial. Concepciones cristalizadas acerca de la infancia pobre y de su medio social aportaron para deshacer discursos que reflejaban una preocupación en promover la educación del pueblo brasileño como un todo. Teniendo por bases las constataciones presentadas por Gouvêa, Jinzenji, acerca de las representaciones de la infancia, presente en los principios pedagógicos del manual De Gérando, las cuales, siendo complementarias, condicionarían el papel de la educación escolar, se observa que la visión ambivalente con relación al niño – como ser inmaculado, en peligro, versus peligroso – se vuelve dominante en el discurso brasileño, especialmente, en la transición del siglo XIX e inicio de la República.

En ese período de la historia brasileña (re)nace una representación de infancia que, al mismo tiempo en el que simboliza la *esperanza* para el porvenir de la nación, también simboliza *amenaza constante*. Tal amenaza provenía del pretenso comportamiento criminoso de las clases bajas, cuyos niños estarían sometidos. Son también

aceptados, en ese período, como componentes del alma infantil, elementos tanto de crueldad, como de perversión. Partiéndose de ese supuesto, cabe una consideración acerca de cómo era entendida la educabilidad del niño pobre. Si a lo largo de los siglos XVII y XVIII se afirmó la idea de educabilidad de la infancia, los siglos XVIII y XIX volverían a la relación «educación y civilización»⁵. Así como para los intelectuales del final del siglo XIX e inicio del siglo XX, el niño pobre reunía, según el análisis de los principios pedagógicos presentes en el manual del barón De Gérando, realizada por Gouvêa, Jinzenji, además de las predisposiciones heredadas de los padres, influencias nocivas del medio familiar y social. Las referidas autoras resaltan «la percepción de ciertas características componentes de la naturaleza infantil, que, indeseadas, deberían ser debidamente transformadas y adaptadas, características más presentes en los niños pobres, fruto de su malformación doméstica». En ese aspecto, además de la imagen ambivalente conferida a la infancia, la representación de las familias pobres como siendo indignas o desprevenidas para la función de educar los hijos, es otra marca que caracteriza el final del siglo XIX e inicio del siglo XX – período en el que las familias pobres se convirtieron en metas privilegiadas del control estatal. Lo que denota que una representación negativa en torno a esas familias, allende no haber sido redimensionada con el advenimiento de la República, sirve como justificativa para que el Estado tome y asuma la misión de salvar a los niños, transformándoles en los «hijos de la Patria».

En los discursos de la época, se observa que al mismo tiempo en el que la familia era considerada «condición de unidad fundamental de la sociedad», las familias de clases bajas eran afectadas en su estabilidad. Éstas eran consideradas una amenaza para la «familia brasileña», entendida en sentido estricto, partiendo del patrón establecido por las clases medias y altas. Contradictoriamente, «en la misma época en la que el Estado buscó fortalecer el patriarca⁶ y convertir a los padres en responsables de sus hijos, los programas y discursos respecto a la asistencia a la infancia minaban aquella autoridad y la subordinaban al poder público. Aunque las clases medias y altas creyeran en la necesidad de extender la estructura familiar para otros extractos sociales, acabaron por negar su propio proyecto»⁷. Otro aspecto referente a los principios pedagógicos utilizados como base para la formación de los normalistas, en diversas provincias brasileñas, en la primera mitad del siglo XIX, y que parece perpetuarse y fortalecerse a lo largo del siglo XIX e inicio de la República, «es la idea de inferioridad asociada a la imagen de alumnos pobres». La representación de la infancia pobre vista como negativo de una infancia modelo fue sutilmente difundida en los «Concursos de Robustez» promovidos por el médico Moncorvo Filho, una o dos veces por año, en lo inicio del siglo XX. «Los concursos presentaban un ideal médico y racial para la salud, vigor y belleza. El hecho de que todos los premiados fueran blancos no era simple casualidad»⁸.

En el inicio del siglo XX, la pobreza era considerada una consecuencia de las razas inferiores, siendo la desigualdad social entendida como algo inherente a la propia sociedad. El peligro estaba en que los niños creados en el vicio se convirtieran en re-

productores del desorden. Así como en los fundamentos expresados en el manual escrito por el Barón Joseph-Marie De Gérando, se defendía la idea que el origen social y las malas condiciones de existencia, a las cuales eran sometidas los niños pobres, les afectarían negativamente en los ámbitos físico, emocional y comportamental. «La comparación común del modelo ideal de infancia y la afirmación de la inferioridad de los alumnos pobres partiendo de ese patrón reforzaba, por consiguiente, la necesidad de la educación escolar para suplir tales deficiencias, producidas por una vivencia precaria»⁹.

Otro principio pedagógico, presente en el manual De Gérando, destacado por Gouvêa y Jinzenji, se refiere a la «formación de hábitos en el niño». «La infancia, tanto en Locke como en De Gérando, era considerada el momento en el que el carácter debía ser moldeado, siendo poco fructífera la iniciativa sobre el cambio de carácter en el adulto, principio traducido en la clásica metáfora de Locke de que los niños serían *tabulas rasas*»¹⁰. También, en este caso, tal entendimiento acerca de la educabilidad del niño se perpetúa y se hace presente en los años iniciales de la República. La tesis de doctoramiento del Dr. Antônio de Almeida Junior, presentada a la Facultad de Medicina y Cirugía, en 1922, intitulada: *O saneamento pela educação*, presenta entre otros principios de intervención pedagógica, una contundente defensa acerca de la «formación del hábito», fundada en el presupuesto de la «plasticidad infantil». La referida tesis, aunque haga referencia con la efectuación de un programa para la enseñanza de la higiene en la escuela primaria, destaca como medio para la introducción de las prácticas de higiene, «la formación de hábitos en el niño», lo que exigiría, conjuntamente, la práctica de la «repetición para su perpetuación».

Otra cuestión importante es que el médico higienista deriva su propuesta de educación sanitaria de la concepción de educación como arte de formar hábitos. Paralelamente, Gouvêa y Jinzenji, (2006), al referirse a la historia de la educación de la infancia en Brasil, en la primera mitad del siglo XIX, consideran que «la discusión en torno al enseñanza dirigida a los alumnos pobres se refería predominantemente a la formación del carácter y de hábitos, al paso que poco se destacaban los aspectos referentes a los contenidos de enseñanza»¹¹. En lugar de las discusiones acerca de los contenidos o métodos de enseñanza, estaba la preocupación con la disciplina, el orden y la obediencia. En ese contexto, lo que se observa, desde las características que marcaron los dos períodos, son similitudes entre las representaciones de la infancia pobre y los discursos en defensa de la escolarización de esa infancia. Lo que se refiere al papel del maestro, según el manual escrito por el Barón Joseph-Marie De Gérando, cabría a éste la responsabilidad de proteger la infancia y formarla de acuerdo con los principios educacionales establecidos, especialmente en el desarrollo de calidades morales y *racionales*. «Se nota también la presencia de referencias religiosas en la construcción de un modelo de maestro asociado a la santidad, extrema expresión de su formación y conducta moral»¹². En el siglo XIX, el dominio de la enseñanza religiosa, a pesar de las propuestas de secularización de la educación, nunca dejó de hacer parte de los programas de las instituciones públicas. Siendo per-

cibido como garantía de la transmisión de los preceptos morales, de los buenos hábitos y de las nociones de orden y jerarquía. Es interesante poder observar que esa misma representación del papel del maestro de primeras letras es también defendida en la tesis *O saneamento pela educação*, de 1922.

«Ejemplo de virtud, la figura del maestro tendría también sobre el niño, *impresionable y plástica*, un enorme poder de sugerencia, *transmitiéndole hábitos de aseo, modos de arreglarse y de vestirse, precauciones higiénicas en favor propio o de los demás, temperancia, etc.* Considerando los peligros de la imitación, era imprescindible estar atento a la elaboración de cada detalle de esa figura modelar que los niños vendrían a imitar, de modo que se evitara que, presa de los pecados capitales de la falta de aseo, decencia o temperancia, el mal ejemplo del maestro viniera a macular el alma infantil con la sugerencia de esos graves vicios, haciendo desmoronar el *castillo de la educación moral*. No hay exageración cuando se llama a *crimen* al acto que él practica, imprimiendo en el cerebro virgen de la infancia esas imágenes repugnantes que dejarán surcos imborrables y de peligrosas consecuencias».¹³

De ese modo, el mismo principio pedagógico, presente en el referido manual francés, de que cabía al «maestro de las primeras letras un importante papel en la conducción de la educación de los niños, visto que las recibían en la fase de la vida en la que los hábitos empezaban a ser formados»¹⁴, se encuentra en la tesis presentada por el Dr. Almeida Júnior, en el inicio del siglo XX. Tales conceptos reforzaban la necesidad de que la conducta y el carácter del maestro fueran intachables. En los dos referenciales, la infancia era tenida como la fase más propicia para la introducción de los hábitos, siendo poco productiva la iniciativa sobre el cambio de carácter en la fase adulta. En ese aspecto, en otras tesis presentadas a la Facultad de Medicina de Rio de Janeiro, producidas en el período de 1832 a 1930¹⁵, la imagen de la infancia es muy similar a las representaciones defendidas por Almeida Júnior en 1922, que identifican la «materia plástica, permeable»; las cuales, a su vez, se asemejan a las representaciones presentes en el manual De Gérando. La tesis intitulada: *Higiene mental e educação*, (defendida en 1927), por ejemplo, al defender la idea de que los diez primeros años de vida, en particular, constituyen la edad de oro de la higiene mental, considera la infancia como la fase de la vida más favorable para la formación de los hábitos. A su vez, la tesis *Higiene na primeira infância*, (defendida en 1882) compara el niño, en sus primeros años de vida, a una cera blanda, fácil de moldear. Siendo el acto de amoldar los actos, considerado un gran avance para el fin a que se propone la educación¹⁶.

Aquí vale resaltar la cuestión relativa a la «pluralidad de la infancia» como idea expresa en el manual-pedagógico francés escrito por el barón De Gérando. Además del uso de adjetivos que apuntaban de forma directa la condición social a la cual pertenecían los alumnos que deberían frecuentar la escuela de primeras letras, o sea, los «individuos de las clases inferiores de la humanidad», los «niños pertenecientes a las condiciones menos favorables», o aquellos «niños desamparados» e «indigentes», el manual hace referencia a otros adjetivos, como «niños de tierna edad», «tiernos años», «tiernos discípulos», «edad infantil», quiénes le agregan nociones relacionadas a su maduración biológica y desarrollo de las facultades mentales¹⁷. Conceptos claramente

expresados en las tesis que datan del inicio del siglo XX. Cabría, por tanto, a la educación escolar reclasificar características deseables, entendidas como immanentes en los niños de tierna edad, como «ingenuidad y pureza».

«Educar la población por medio de su escolarización significaba traer para el centro de las discusiones de las políticas educacionales cuestiones relacionadas a la identidad del alumno. Ese sujeto era definido por un recorte generacional –la edad de la niñez–, período considerado ideal para la realización del aprendizaje escolar. Así es que la posesión generacional sería uno de los ejes en torno a los cuales fue construida la identidad del alumno»¹⁸.

Lo que se quiere llamar la atención aquí es la noción de «períodos de desarrollo infantil» presente en las tesis presentadas a la Facultad de Medicina de la ciudad de Rio de Janeiro, en el período de 1832 a 1930. Tal noción parece encontrar respaldo en el concepto de «naturaleza infantil» presente en los principios-pedagógicos del manual-pedagógico francés. Sin embargo, a despecho de la importancia conferida a la educación escolar, aún en la primera mitad del siglo XIX, se resalta que el acceso a la educación debía ser limitado a una minoría. A los niños pobres, bastaría una instrucción mínima que permitiera «domesticarlos» para el uso de su fuerza de trabajo. Según De Gérando, la instrucción devotada a los alumnos pobres debía «limitarse esencialmente a los conocimientos elementales».

«Las razones para esa afirmativa se dividen en dos tipos de argumentos. De ellos dice respeto a la falta de tiempo y de la poca utilidad de la instrucción en niveles más elevados para los pobres, destinados al mundo del trabajo. Un segundo tipo de argumento se refería a los riesgos de dar a los pobres el acceso al conocimiento, por las posibilidades de estímulo a los desórdenes sociales. La creencia en el poder del conocimiento como propiciador de transformación social condicionaba la necesidad de límites para ese nivel de enseñanza»¹⁹.

Es curioso observar que la misma polémica referente a la cuestión de restringir el acceso a la educación a una determinada parcela de la población, marcó el inicio del siglo XX. En aquel período, al mismo tiempo en el que la educación era vista como «clave» para la civilización, era considerada un «arma peligrosa». Contradictoriamente, la educación, en su relación directa con el ideal de civilización, no debía ser para todos.

«El propio uso de la palabra *educación*, en el período estudiado, corrobora para la hipótesis de que el objetivo, no era realmente quitar de la ignorancia de la mayoría de la población. Se hablaba repetidamente en educar, pero en sentido particular – como antídoto a la desocupación y a la criminalidad y no como instrumento que posibilitara mejores oportunidades de igualdad social»²⁰.

De esa manera, una vez más, se percibe una continuidad/permanencia de los principios-pedagógicos anunciados en el manual francés. Según De Gérando, la educación «debía darse en condiciones estrictas, teniendo en cuenta la necesidad de preparar esa infancia para el lugar social cuando adulto, de trabajador en oficios socialmente desvalorizados. Se verifica la tensión en la afirmación de esa educación

escolar, por un lado, destacando su importancia, por otro, estableciendo límites claros a su efectucción»²¹.

«Era un Brasil convulsionado por intereses que no se unían, entre la tradicional estructura agraria de poder y la ascensión de nuevos grupos, embalados por ideales republicanos de construcción nacional. A despecho de los discursos innovadores, este país, visto como aún por hacer, no encontraría fórmulas verdaderamente nuevas en la gestión del poder. La arena política, dominada por una élite letrada, de formación predominantemente jurídica, tenía delante de sí una opción paradójica a hacer: educar al pueblo, sin embargo garantizando sus privilegios de élite. Instruir y capacitar para el trabajo, manteniéndolo bajo vigilancia y control»²².

Es cierto que, ya en la segunda mitad del siglo XIX, con la influencia de los avances científicos, la síntesis de los contenidos de las disciplinas ya existentes en las escuelas elementales, sumado la introducción de nuevas disciplinas en el currículo, a ejemplo de la historia y geografía nacionales, reforzaron la configuración de un conjunto de saberes propios de la institución escolar. Lo que, por cierto, aportó para evidenciar el proceso de conformación de una cultura escolar que particulariza la institución y, al mismo tiempo, aporta para su constitución como la forma más adecuada y socialmente válida de formación de las nuevas generaciones. Sin embargo, lo que se pretende destacar aquí es que en el inicio del siglo XX, así como en la primera mitad del siglo XIX, era fuerte la idea de que la socialización del niño mediante la escuela sería la garantía de un adulto consciente de su papel de ciudadano, mantenedor del orden republicano. «En ese proceso, la escuela es, al mismo tiempo, producto de la sociedad y productora de ella, y el *alumno* aparece como el resultado de esa forma escolar de socialización, concurriendo con el *niño* y subordinándolo como elemento secundario»²³. Siendo así, mismo corriendo riesgos de simplificación, se entiende que los mismos principios anunciados por el manual-pedagógico francés, utilizados como base para la formación de los normalistas, en la primera mitad del siglo XIX, se perpetuaron y sirvieron de base para la concretización de los ideales republicanos.

Notas

¹ «El barón De Gérando representaba una de las figuras centrales de la filantropía europea de la primera mitad del siglo XIX, defensor de la extensión de la escuela a la mayoría de la población, principalmente a las clases inferiores. Filósofo, autor de obras sobre pensamiento y lenguaje, era miembro destacado de la Société des Observateurs de Homme, grupo formado por *hombres ilustres* provenientes de varias áreas del saber, que existió del final del siglo XVIII al inicio del siglo XIX. Hacia parte de ese grupo los médicos Pinel, Cabanis, Itard, el filósofo Destutt de Tracy, los naturalistas Jussieu, Cuvier, Saint-Hillaire y Jauffet, secretario de la sociedad (...). De Gérando defendería no sólo la viabilidad de la educación de los niños de las clases laboriosas, sino principalmente su absoluta necesidad, fundamento que sostendría la construcción de su obra. En el *curso normal*, el barón De Gérando (1839) dejaba clara la percepción de la pluralidad de la infancia, ganando absoluto destaque los que provenían de las clases pobres. En sus palabras, las escuelas de primeras letras serían frecuentadas por *individuos de las clases inferiores de la humanidad, niños pertenecientes a las condiciones menos favorables*, refiriéndose también a *niños desamparados e indigentes*. Además de esos adjetivos, que apuntan de forma más directa la condición social a la cual pertenecían esos alumnos, otros, como *niños de tierna edad, tiernos años, tiernos discípulos, edad infantil*, le agregan nociones relacionadas a su maduración biológica y desarrollo de las facultades mentales» (GOUVÊA, Jinzenji: «Escolarizar para moralizar: discursos sobre a educabilidade da criança pobre (1820-1850)». *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, 31, Ene. - Abr. (2006), p. 121.

² Idem, p.115.

³ «Las primeras escuelas normales brasileñas solo serían establecidas, por iniciativa de las Provincias, después de la reforma constitucional de 12/8/1834, que, atendiendo al movimiento descentralista, confirió a las Asambleas Legislativas Provinciales, entonces creadas, entre otras atribuciones, a la de *legislar sobre la instrucción pública y establecimientos propios a promoverla* (art. 10, apartado 2), con exclusión de las escuelas superiores ya existentes y de otros establecimientos de cualquier tipo o nivel que, para el porvenir, fueran creados por ley general. (...) El modelo que se implantó fue el europeo, más específicamente el francés, resultante de nuestra tradición colonial y del hecho de que el proyecto nacional era prestado a las elites, de formación cultural europea». TURURI, Leonor Maria: «Historia da Formação de Professores», *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, (2000), p. 63.

⁴ CASTAÑO, M. E. Sérgio: «A Educação Escolar Pública y a Formação de Professores no Império Brasileiro». En LOMBARDI, José C. & Nascimento, Maria I. M.: *Fontes, Historia e Historiografia da Educação*. Ponta Grossa: UEPG, 2004. pp. 37-63.

⁵ GOUVÊA, Jinzenji: Ibid., p. 122.

⁶ El Código Civil de 1917 alteró la relación marital que pasó de una relación fundada en la propiedad entre iguales para una relación personal entre esposos, en el cual el padre era caracterizado como jefe y cabeza de la familia. (WADSWORTH, Jame: «Moncorvo Filho y o problema da infância: modelos institucionais e ideológicos da assistência da infância no Brasil». *Revista Brasileira de História*, v. 19, 37, São Paulo, (1999).

⁷ Id., p. 6.

⁸ Id., p. 4.

⁹ GOUVÊA, Jinzenji: Ibid.

¹⁰ Ibid, p. 123.

¹¹ GOUVÊA, Jizenji: Ibid, p. 125.

¹² Ibid, p. 124.

¹³ ROCHA, Heloísa H. P.: «Educação escolar e higienização da infância». *Cadernos Cedes*, v. 23, 59, Campinas, Abr. (2003), p. 48.

¹⁴ GOUVÊA, Jizenji: Ibid, p. 123.

¹⁵ Este estudio, presentado por ESPÍRITO SANTO, JACÓ-VILELA Y FERRERI, refleja acerca de la imagen de la infancia en las tesis de medicina. (ESPÍRITO SANTO, A. A. del; JACÓ-VILELA, A. M.; FERRERI, M. A.: «A imagem da infância nas teses da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro (1832-1930)». *Psicologia em Estudo*, v. 11, v. 1, Maringá, Enc.-Abr. (2006).

¹⁶ Ibid.

¹⁷ GOUVÊA, Jizenji: Ibid, p. 121.

¹⁸ Ibid, p. 118.

¹⁹ Ibid, p. 125.

²⁰ RIZZINI, Irene: «Reflexões sobre pesquisas históricas com base em idéias e práticas sobre assistência à infância no Brasil na passagem do século XIX para o XX». *Anais... I Congresso Internacional Pedagogia Social*. <http://www.scielo.org>, acceso el 25/10/2007.

²¹ GOUVÊA, Jinzenji: Ibid, p. 124.

²² RIZZINI, Irene: *O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008. pp. 143-144.

²³ GOUVÊA, Jizenji: Ibid, p. 130.

PENSAMIENTO PEDAGÓGICO DE MARIE POUSSEPIN. INFLUENCIA EN LA EDUCACION COLOMBIANA

María Aracely Gutiérrez Escobar

E-mail: aguesco@hotmail.com

(Universidad Católica de Manizales, Colombia)

A manera de introducción

El propósito de este artículo es develar la influencia del pensamiento pedagógico de Marie Poussepin¹, como entramado armonioso de historicidad e historialidad, de hechos y acontecimientos, significados, construcciones y reconstrucciones, para comprender el proyecto de vida de una mujer francesa, que habiendo echado raíces en el siglo XVII, hoy mantiene su fuerza y su vitalidad a través de la labor educativa que desarrollan las hermanas de la caridad Dominicas de la Presentación de la Santísima Virgen en América y, particularmente en Colombia, a donde llegaron en el año de 1873.

En el contexto de Francia el pensamiento pedagógico de Marie Poussepin se desarrolla en tres dimensiones: La promoción integral de la persona que la haga apta para desenvolverse en la vida y responder a ella, ser útil y a la vez ganarse el sustento. La promoción cultural que, a las niñas, les permita estar a tono con la ciencia y la cultura desarrollando su inteligencia y sus capacidades, y la dimensión trascendente, que favorece el desarrollo espiritual de las personas.

El compromiso pedagógico de Marie Poussepin ha permanecido vivo en su Congregación y ha dado cuenta de grandes transformaciones educativas en las diversas sociedades, culturas y mentalidades en donde las hermanas francesas se insertaron. Quienes hoy realizan esta labor educativa ya son hermanas nativas de cada país donde la Congregación desarrolla su labor. La relación con las hermanas de Francia se mantiene para la conservación del patrimonio cultural educativo y espiritual de la Congregación.

Una aproximación a la vida de Marie Poussepin

Marie Poussepin nació el 14 de Octubre de 1653 en Dourdan (Francia). Tuvo seis hermanos, de los cuales solamente sobrevivió Claudio, el menor. Claudio Poussepin y Juliana Fourrière, sus padres, constituyeron una familia reconocida por sus sólidos principios: Fe inquebrantable en Dios, amor al trabajo y rectitud de vida. Poseedores de una considerable fortuna y partícipes activos de la parroquia de San Pedro, donde Juliana desplegó un intenso amor hacia los pobres. Se destacaron en Dourdan por ser comerciantes y tejedores de medias.

Estudió en la Escuela de La Instrucción Cristiana, donde aprendió la lectura, la escritura, la aritmética, el trabajo manual y la instrucción religiosa. Combinó sus clases con las obras de caridad que su madre realizaba en la parroquia. Así conoció la miseria: los pobres, los huérfanos, que un tiempo después serían el objeto de su obra, e indudablemente aprendió el tejido de medias, del cual la familia derivaba su sustento.

Con la muerte de su madre ocurrida en 1778, se dedicó al cuidado de su padre y a la educación de Claudio. Por dificultades del padre, se puso al frente del taller de medias de la familia y con visión futurista lo transformó en una industria moderna y fructífera; para ello, importó máquinas desde Inglaterra con el propósito de efectuar una mejor producción; cambió la materia prima: seda por lana, hecho que en 1643, colocó a Dourdan como el más importante centro manufacturero de la región.

Marie Poussepin implementó en su taller un nuevo sistema de contratación para los aprendices; su innovación radicó en una educación totalmente gratuita para ellos, sin cobrarles ninguna tasa por su aprendizaje como se acostumbraba en la época. Supo ir más allá de la justicia cristiana revelando su sentido social al velar por los jóvenes contratados y proveer a sus necesidades. Fuera de la enseñanza, les proporcionó habitación, arreglo de ropa, alimentación y todo lo necesario para su formación. Aparece así en Marie Poussepin ese rasgo que la distinguirá siempre: «La Caridad por el trabajo».

Los anteriores aspectos muestran a Marie Poussepin como mujer emprendedora, innovadora, segura de sí misma, con metas bien claras a nivel industrial, social y formativo. Murió el 24 de enero de 1744. Fue beatificada por su Santidad Juan Pablo II, en el año de 1992, con el calificativo de «Apóstol Social de la Caridad».

Marie Poussepin «fundadora»

A los 42 años, Marie Poussepin comprendió que su misión en Dourdan había concluido. En febrero de 1696 inició su nuevo y definitivo camino hacia Sainville, aldea de la Beauce, en Francia. Allí se comprometió en la solución de las necesidades educativas y de salud, con la fundación de la «Comunidad de la Tercera Orden de Santo Domingo», hoy «Hermanas de la Caridad Dominicas de la Presentación de la Santísima Virgen». Una comunidad «para utilidad de la parroquia, para instruir a la juventud y servir a los pobres enfermos» (*Sacra Congregatio Pro Causis Santorum Officium Historicum* 117, 1985, p. 523). Comunidad sin votos y sin clausura, diferente a lo que era costumbre de la época.

La fundadora describió el proyecto evangélico de su comunidad como:

una agrupación de mujeres, acordemente unidas, para consagrarse de una manera particular al servicio de Dios y del prójimo. SU FIN es: imitar por su conducta, tanto como pueden hacerlo las personas de su sexo, la vida que Nuestro Señor llevó sobre la tierra. (Poussepin, 1985, p. 14).

Esta fundación constituyó una respuesta a:

La miseria de Sainville, causada por el invierno y las guerras con las consecuencias del hambre, las muertes prematuras por mala nutrición y las epidemias.

Al abandono espiritual de las gentes, a la carencia de maestros y escuelas para la educación de las niñas huérfanas y pobres.

A la falta de personas preparadas para atender a los enfermos.

Marie Poussepin dedicó a su comunidad el resto de su vida. La organizó, le dio estabilidad económica al entregar a su fundación todos sus bienes y la fundamentó espiritualmente desde el seguimiento radical de Jesucristo para el anuncio del Evangelio. El documento oficial que institucionalizó esta comunidad fue firmado el 13 de noviembre de 1697.

En el trasfondo de la tarea educativa y del cuidado de los enfermos propuestos por Marie Poussepin está «LA CARIDAD como ALMA de la comunidad» (Poussepin, 1985, p. 14). Caridad que para cada una de las hermanas significa «amor, servicio y vivencia de la misericordia».

La caridad de Marie Poussepin se extendió poco a poco a sitios cercanos a Sainville. De dos en dos fue enviando hermanas para las obras de salud y de educación. Obispos, sacerdotes y reconocidos miembros de la sociedad solicitaban su presencia.

Las comunidades abiertas por Marie Poussepin, se situaron en el campo y tuvieron como característica la humanización de las personas destinatarias de su servicio de caridad. Entre los años 1697 y 1742 se realizaron veinte fundaciones, de las cuales se recuerda con particular afecto la de Janville, sitio donde la comunidad volvió a restaurarse después de la dispersión a que fue obligada a causa de la Revolución Francesa.

Marie Poussepin trazó un camino nuevo para la mujer, siempre relegada al olvido, y desde un proyecto de humanización, la atendió en sus «escuelitas» donde le enseñó el currículo de la época: Leer, escribir, matemática, su lengua materna, y le agregó lo propio de su comunidad: la formación en valores y el amor al trabajo.

La fundadora quiso su comunidad para la Iglesia. La remitió así, a una misión universal, aspecto que le permitió a su instituto insertarse en diferentes contextos y culturas, y posibilitó su expansión a nuevos continentes. La obra de Marie Poussepin traspasó tiempo y espacio, ella misma lo quiso así: «...de suerte que nos parece que para el interés del Estado y beneficio del público, sería de desear que este estableci-

miento se perpetuara» (Comunidad Provincial de Bogotá Hermanas de la Caridad Dominicas de la Presentación, 1976, p. 9).

Marie Poussepin acompañó el desenvolvimiento de su comunidad hasta el momento de su muerte.

El pensamiento pedagógico de Marie Poussepin

Una educación que partiendo de la esencia de la persona, se coloca frente a la realidad personal, comunitaria, nacional y eclesial para crear una sociedad más justa, solidaria y fraterna (...) Una sociedad más humana como respuesta a las múltiples exigencias de la realidad Latinoamericana.
Hermanas de la Caridad Dominicas de la Presentación (1991, p. 4).

Marie Poussepin, tuvo la sabiduría y la intuición para saber leer e interpretar en la *realidad* y en el *contexto* de su época, las señales que la sociedad emitía desde diferentes ámbitos, como: el ámbito del *conocimiento*, el ámbito de la *formación* y el ámbito del *trabajo*, el que realizaba demandas específicas en dominios básicos de saberes, habilidades, aptitudes y capacidades, para participar en la realización de acciones y actividades en el mundo social y laboral. Ella identificó las carencias que debían ser resueltas a través de la *educación*, para que cada persona y colectivo social pudiera lograr la *superación* y la *realización individual, social y trascendente*.

Supo vislumbrar el camino para crear un proyecto comunitario orientado a *formar líderes sociales* capaces de *protagonizar cambios* a partir de la *transformación* de condiciones de vida, limitantes de la *dignidad* y de las *potencialidades humanas*, como: la ignorancia, la pobreza, el desempleo, la marginalidad, la segregación, la dependencia, la opresión, la dominación. Encontró en el reconocimiento de la *persona*, en su *singularidad, espiritualidad* y en su capacidad de *interacción* con los demás y con el medio, el potencial para desarrollar talentos, capacidades, conocimientos y sensibilidades que posibilitan la autodeterminación, la autorrealización, la participación en la sociedad, el ejercicio de la libertad y el compromiso de servir a causas que buscan el bien común.

El pensamiento pedagógico de Marie Poussepin se nos reveló en sus convicciones acerca del *valor radical* que le otorga a *la persona en singular*, a cada una. En pleno y total reconocimiento a la diversidad, consideró siempre y en cualquier circunstancia, que *la persona* es *sujeto de derechos* y *sujeto de deberes* para con Dios, para consigo misma, para con la familia y para con la sociedad. Su interés educativo se orientó a *construir valores e identidad*; al fomento de la participación, la comunicación y el trabajo en grupo; a formar para la paz y la solidaridad. Se desvela aquí, en Marie Poussepin:

Su pensamiento pedagógico: Personalización Liberadora:

Educación centrada en la persona: formación espiritual, formación para la liberación, para la existencia de personas libres y creadoras.

Formación para la autonomía, formación para la participación, para la democracia y la justicia social.

Formación en las Ciencias Básicas e interdependencia entre saberes y problemas de la realidad que habitamos.

Conocimiento al servicio de los más necesitados y desprotegidos.

Las características del maestro en la educación personalizante:

Sensibilidad humana y social, ser testimonio de vida en la vivencia del evangelio.

Ser un acompañante, guía y orientador de procesos de desarrollo personal y social, un mediador atento a interpretar las señales que emergen de la realidad en cada momento histórico, que sea constante paciente y prudente.

El currículo para desarrollar una Educación Personalizante y Liberadora:

Articulación entre ciencia, investigación del contexto y aplicación del conocimiento.

En el trasfondo del pensamiento pedagógico de Marie Poussepin está la PERSONALIZACIÓN LIBERADORA: La educación desde esta perspectiva se sustenta en posturas científicas y humanistas, comprometidas con el desarrollo de la *autonomía* moral e intelectual como condición para acceder a la *propia libertad* y a las *libertades sociales*. A nivel metodológico conlleva la afirmación «no hay aprendizaje sin la participación del sujeto que aprende», en términos pedagógicos, invita a prácticas que otorguen *protagonismo al estudiante* y al docente. Es decir, *docencia como práctica social y cultural*, en la cual el maestro debe ser un investigador y un problematizador, ser un maestro atento a la contextualización del saber, tener visión y acción interdisciplinar, y conocer los fundamentos de las ciencias.

Afirmaciones de orden pedagógico:

El pensamiento se desarrolla en función de la exposición del individuo a la realidad. Un cambio en la realidad estimula un cambio en el modelo de pensamiento. Un cambio en el nivel de pensamiento implica una modificación en la personalidad y en la forma en que se resuelven los problemas que la realidad le presenta.

La personalización resalta la *relación dialéctica* entre objetos de estudio y sujeto, y entre los valores y la cultura; asigna a la educación una función constructiva y creativa orientada a través de procesos innovadores *altamente participativos* de modo que se adquiera una rigurosa formación como condición para la construcción de la libertad. Al incluir la conquista de la libertad como parte del desarrollo personal se abren posibilidades para crecer en autonomía y autodeterminación, dos *pilares* fundamentales para la *liberación* de dependencias internas y externas que limitan la libertad. A mayor libertad mayor capacidad para ayudarse a sí mismo, para influir en el contexto y para ser sujetos históricos.

Estos principios de la personalización, encuentran en Colombia, América Latina y el Caribe importantes coincidencias con los retos que comprometen a la Educación

en la región. Contribuir a la construcción de sociedad civil, otorgar énfasis a los valores morales y éticos a través de la Participación democrática, la negociación, la solidaridad, el sentido comunitario, el interés colectivo y el desarrollo de un pensamiento científico, crítico y sistémico.

Influencia del pensamiento de Marie Poussepin en la educación colombiana.

El establecimiento de las hermanas francesas en Colombia desde 1873 para trabajar en el campo educativo se desarrolló a pesar de muchos riesgos y sacrificios. «En muchos sitios de Colombia no encontraron condiciones aceptables para su misión: carencia de luz, de agua, de los útiles más elementales para el ejercicio de su labor» (De la Inmaculada T., 1960, p. 117). Sin embargo, nada obstaculizó el desarrollo de su misión. La presencia de las comunidades en 37 países da cuenta de su compromiso educativo.

| Año | País | Año | País |
|------------|------------------------|------------|--|
| 1867 | España | 1976 | El Salvador |
| 1873 | Colombia, Irak | 1979 | México |
| 1887 | Italia | 1980 | Brasil |
| 1903 | Suiza | 1981 | Haití |
| 1904 | Reino Unido | 1986 | Argentina, Guatemala y la República Dominicana |
| 1905 | U.S.A | 1987 | Costa de Marfil |
| 1926 | Argelia | 1988 | Camerún |
| 1939 | Venezuela | 1991 | Uruguay |
| 1959 | Ecuador | 1992 | Chad |
| 1960 | Chile | 1993 | Rumania |
| 1961 | Burkina Faso | 1994 | Nicaragua |
| 1962 | Puerto Rico | 1995 | Korea |
| 1963 | Panamá | 1997 | Cuba |
| 1964 | Israel | 1998 | Paraguay |
| 1965 | Perú, Bolivia y Líbano | 2001 | Honduras |
| 1971 | La India | | |
| 1975 | Curaçao | | |

Fuente: Boletín Informativo de la Congregación: 1903 - 2002

La lectura atenta del momento que vivimos en Colombia constituye un reto para las hermanas: el reto de educar para hoy, con el dinamismo de un carisma rico en elementos espirituales y pedagógicos. Un carisma educativo que continúa fortaleciendo el camino de las hermanas, en cualquier sitio del mundo en donde la congregación las ubique, para «llevar a donde quiera que sean llamadas, el conocimiento de Jesucristo y de sus misterios» (Poussepin, 1985, p. 86), única razón de ser de la educación como misión liberadora y salvadora propuesta por la congregación.

En la congregación toda hermana educa: la educadora, la enfermera, aquella que trabaja en pastoral, en las parroquias, o con los pobres en barrios marginados, en la selva o en aquellos sitios donde se desarrollan los grandes conflictos armados nacionales. Educa la hermana que vive en la ciudad o quien desempeña un rol en el campo de la formación congregacional. Ellas mantienen la mirada en las ideas y las acciones de Marie Poussepin, con el fin de proyectarlas hoy con un nuevo sentido.

En este sentido cabe preguntarse ¿qué tipo de educación ofrecen hoy las hermanas de la Presentación, que puede catalogarse como un aporte de la educación francesa a la educación colombiana?

La misión educativa ofrecida por las hermanas, busca el adecuado descubrimiento y asimilación de conocimientos en los campos de la cultura, de la ciencia y de la técnica, y promueve, la superación de los personas dentro de la solidaridad y el compromiso de transformación social, dada la situación de pobreza material, cultural y espiritual de los niños y niñas pobres, de las mujeres excluidas y desplazadas con quienes ellas comparten diferentes estrategias educativas.

En el ambiente de extraordinaria ambigüedad axiológica que se vive actualmente en Colombia, la formulación de un proyecto educativo ha sido un imperativo para las hermanas de la Presentación. Un proyecto educativo como un ejercicio de democracia que exige espacios de diálogo y reflexión colectiva; un proyecto educativo que centra sus finalidades educativas en la persona y en el perfeccionamiento de sus potencialidades mediante la integración del conocimiento, desarrollado éste desde una perspectiva humanista y cristiana, y un proyecto educativo con los vértices propios de la Congregación: La búsqueda de la Verdad y el ejercicio de la Caridad. La vivencia de este proyecto exige una recta formación de la conciencia, como uno de los más grandes desafíos para la educación colombiana.

Las Hermanas en escuelas y colegios propician a sus estudiantes el desarrollo de todas sus potencialidades, sus competencias,

saberes y destrezas para que pueda desempeñarse como adulto autónomo y productivo, para el ejercicio de la ciudadanía, para la productividad en el trabajo, y para comprender la ciencia y la tecnología. Aquí figuran los códigos para interpretar la información socialmente disponible, los valores y principios éticos y las habilidades y destrezas para un buen desempeño en los diferentes ámbitos de la vida..., lograr estos aprendizajes es la misión esencial de las instituciones dedicadas a la educación general de niños y adolescentes (Gómez Buendía, 1998, 216).

Por otra parte, el trabajo educativo de las hermanas dentro de la realidad colombiana hace énfasis especial en las formas de compromiso político, en la lucha por los derechos humanos, la opción por los más pobres, el cambio de estructuras sociales para el establecimiento de la paz y la justicia. Ello exige la formación de personas con un código de lectura diferente que favorezca la autonomía y la autodeterminación para que estudiantes y docentes estén en condiciones de abrirse al mundo superando

la condición tradicional de espectadores acríticos de los cambios y asuman el rol que les pertenece: «ser actores participativos y críticos», como condición de dignificación.

Frente a una imperante cultura de muerte, las hermanas de la Presentación levantan, el estandarte de la cultura de la vida, por la defensa de la mujer, que alberga la vida, que nace dentro del santuario de su propio cuerpo. Con sus estudiantes retoman las preguntas fundamentales por el sentido de la vida, el sentido de la persona humana, del contexto, el sentido del hábitat donde el ser humano aprende a vivir su existencia, el sentido de su familia, como fundamento de toda auténtica política de protección, defensa y promoción de la vida y dignidad humana, y como fundamento de la vida social.

La oferta de las instituciones lideradas por las hermanas se caracterizan por brindar una educación desde la verdad para la libertad, para el reconocimiento de la diversidad, para el ejercicio de la comunión, la fraternidad y la solidaridad, para ejercer una profesión, para descubrir riquezas del mundo y la preservación del medio ambiente. Educar para la participación y la construcción de ciudadanía, para la defensa de la vida, para el ejercicio correcto de la lectura y escritura que posibilita el acceso a la cultura y el desarrollo del pensamiento. Y, finalmente, para la autorrealización y la felicidad.

Para operacionalizar las anteriores características, las hermanas capacitan a los maestros para ser líderes para una época diferente: maestros capaces de pensar, de comprender e interpretar, de actuar, características educativas que replantean la relación maestro-estudiante-aula. Líderes que avizoren un mundo nuevo, un conocimiento nuevo, una educación nueva. Profesionales abiertos al cambio, con las competencias que demanda su papel de mediadores del conocimiento, educadores que comprenden que sus alumnos y alumnas son personas activas, capaces de participar, de crear, maestros acompañantes en la vida de sus estudiantes cuyo interés radica en el desarrollo intelectual, afectivo, moral, espiritual y físico de cada uno de ellos.

Un maestro que es miembro de una comunidad de fe que le pide el testimonio de su vida y el amor a su vocación. Que ayuda a sus alumnos a descubrir su propia interioridad, su capacidad de trascender, sus aspiraciones, sus dones y su compromiso con la historia. Un maestro capaz de hacer síntesis entre fe – cultura y vida, en compromiso con la historia y en coherencia con los valores evangélicos (Hermanas de la Caridad Dominicas de la Presentación, 1991, p. 27).

Maestro capaz de llevar a la práctica la pedagogía del amor, la pasión por la verdad y la vivencia de la fraternidad, propuesta por Marie Poussepin.

La Congregación desarrolla en Colombia la educación con hermanas encargadas de la dirección de altos centros educativos, en grandes e importantes ciudades, hasta hermanas que se dedican a enseñar las primeras letras a las gentes de los medios rurales más apartados.

Con 233 hermanas comparten la labor educativa 1.566 docentes de ambos sexos, 268 administrativos y 436 personas que trabajan en servicios generales. Las hermanas

atienden en Colombia a 29.213 estudiantes: 13.006 estudiantes de Preescolar; 11.267 estudiantes de Básica Primaria; y 4.940 estudiantes de Media. Las instituciones educativas están ubicadas tanto en zonas rurales como urbanas, y en zonas de alto riesgo por las condiciones de violencia que marca la vida colombiana.

La Congregación cuenta, además, con una Institución de Educación Superior: La Universidad Católica de Manizales, que en la actualidad atiende 1.760 jóvenes en los campos de las Ingenierías, la Salud y las Humanidades, y trabaja en formación especializada con más de 2.000 maestros que prestan sus servicios a la educación estatal y privada, a lo largo y ancho del territorio colombiano. A través de la universidad se atiende, de manera particular, a parte de población indígena y afrocolombiana.

En todos los tiempos y en todos los contextos, la labor educativa de las hermanas «desborda» la institución, haciendo de ella el instrumento eficaz del anuncio del Evangelio, para ser gestora de transformaciones educativas. Labor educativa, que se constituye en nicho de generación de conocimiento pedagógico, expresión potenciadora de construcción de sociedad, en tanto que Misión de Iglesia Católica. A lo largo de la historia de la educación, siempre ha estado presente la palabra de la Congregación en el debate y formulación de políticas educativas.

Bibliografía

- Comunidad Provincial de Bogotá Hermanas de la Caridad Dominicas de la Presentación. (1976). *Cartas de N. V. M. Marie Poussepin*. [Folleto]. Bogotá: Autor.
- De la Inmaculada, T. (1960). *Quien ha educado la mujer colombiana*. Bogotá: Talleres Gráficos del Fondo Rotatorio Judicial.
- Gómez Buendía, H. (Dir.). (1998). *Educación: la agenda del siglo XXI. Hacia un desarrollo humano*. Bogotá: PNUD – Tercer Mundo Editores.
- Hermanas de la Caridad Dominicas de la Presentación. (1991). *Proyecto Educativo Presentación para América Latina*. Bogotá: Indoamerican Press.
- Poussepin, M. (1739/1985). *Reglamentos para las hermanas de Sainville*. (Hermana Margarita de la Encarnación, trad.). París: Imprimerie Camus.
- Roma, Sacra Congregatio Pro Causis Santorum Officium Historicum 117. (1985). *Beatificationis canonizationis Servae dei Marie Poussepin. "Positio"*. S.p.i. Roma: Autores.

Notas

¹ Fundadora de las hermanas de la Caridad Dominicas de la Presentación, nacida en Dourdan, Francia.

LA INNOVACIÓN PEDAGÓGICA DE LOS HERMANOS DE LAS ESCUELAS CRISTIANAS EN COLOMBIA (1915 – 1935)

José Raúl Jiménez Ibáñez

E-mail: jjimenez@lasalle.edu.co

(Universidad de La Salle – Colombia)

Inicialmente es necesario comprender el hecho de la llegada de los Hermanos Cristianos a Colombia desde una perspectiva histórico-crítica que permita un acercamiento objetivo a la situación que caracterizó el contexto en el cual interactuó esta congregación religiosa.

Primero es importante señalar que los Hermanos ingresaron al país por la frontera con Ecuador (1890). Fueron traídos por Monseñor Bernardo Herrera Restrepo, Arzobispo de Bogotá (1891-1928), quien hizo los contactos necesarios para que los hermanos arribaran al país. En el contexto del movimiento Regenerador que buscaba retomar la participación del pensamiento católico en la organización de la sociedad, los Hermanos hacen aparición en el panorama nacional. Venidos de la tradición educativa confesional francesa, originada en Juan Bautista de La Salle, la congregación traerá al país sus métodos pedagógicos, calificados por Aline Helg como métodos avanzados¹, que incursionarán en diferentes ámbitos educativos, como la educación comercial, las escuelas normales, las escuelas primarias, y las escuelas de artes y oficios, entre otras.

Fue en el Congreso Pedagógico de 1917 donde los trabajos emanados de la experiencia educativa en dichos centros, serían presentados como muestra fehaciente de la tarea pedagógica de esta Congregación. Allí los Hermanos comenzaron a socializar algunos conocimientos referentes a sus investigaciones y experimentaciones pedagógicas, demostrando con ello, la dinámica epistémica subyacente a sus prácticas. Esto permite visualizar de entrada que el componente pedagógico no permanece inerte en un trayecto histórico determinado, por el contrario obedece a múltiples implicaciones y factores que tienen su origen en períodos históricos anteriores.

Estas situaciones y circunstancias ubicarán espacio-temporalmente la incursión de la Congregación en Colombia sirviendo de plataforma histórica para que se generen apropiaciones y elaboraciones pedagógicas propias. A ello se añadirán las variables po-

líticas, sociales, económicas y religiosas, que constituirán el contexto vital para que su discursividad se configure como un sistema de conocimiento pedagógico histórica y socialmente evidenciable por sus contribuciones, no solamente en materia pedagógica, sino también en materia de avance social y económico, avances enmarcados en el proceso de modernización en el cual se encontraba inmerso el país para dicha época.

Los Hermanos De Las Escuelas Cristianas en el contexto de la Regeneración colombiana

El contexto regenerador vivido desde las orientaciones de un catolicismo integral, bajo el auspicio de Monseñor Bernardo Herrera Restrepo², Obispo de Medellín (1884-1891), arribaron a territorio colombiano, provenientes del Ecuador, seis hermanos³ cuyo objetivo fundamental fue el de establecer la primera obra de la Congregación de las Escuelas Cristianas en Medellín, Colegio San José, fundado el 9 de Abril de 1890⁴, y así poder ofrecer, según el proyecto regenerador, «educación católica a la juventud»⁵.

De este modo, podría decirse con Humberto Quiceno, que la llegada de los hermanos «al país se produce por los cambios políticos en el gobierno, por la reacción popular en contra de las medidas del liberalismo radical, y por la importancia y la fama que tenían los Hermanos cristianos de ser buenos educadores, estrictos, autoritarios, y garantía de eficacia en la transmisión de saberes técnicos y en los idiomas, aspectos que empezaban a ser necesarios en la Colombia de finales del siglo XIX»⁶.

La irrupción del estilo pedagógico lasallista obedece también a los planteamientos que el gobierno regenerador hizo en torno a «la quiebra del programa educativo laico-liberal, implementado en el siglo XIX, que aspiraba formar en la ciencia práctica»⁷. Esta comprensión educacionista intentó desarrollar una nueva educación moralizadora, concebida desde los hermanos a partir de una visión pragmática pero con un fuerte énfasis confesional, es decir, desde la acción educadora de naturaleza católica, ejercida a partir de la enseñanza de los saberes modernos como el comercio, las lenguas vivas (francés, inglés y alemán), y las ciencias naturales de enfoque experimental.

Lo que puede evidenciarse desde antes de la llegada de la Congregación al país, es que existía un interés marcado por impulsar un sistema educativo diferente al propuesto por la reforma escolar de 1870. Por esta razón, en 1872, en el periódico el Tradicionista, Miguel Antonio Caro, escribe un artículo, donde insta para que los Hermanos de las Escuelas Cristianas, sean traídos con el fin de encargarlos de la instrucción pública, porque son laicos con abnegación cristiana, con catolicidad, con unidad de acción, con uniformidad en la enseñanza y con economía para el erario. Además afirma, los «Hermanos aunque ligados con votos religiosos a la misión de la enseñanza, son laicos, circunstancia adecuada a acallar las murmuraciones y amortiguar las hostilidades de todos aquellos que no quieren se les confíe la educación pública a sacerdotes y que miran mal la benéfica influencia del confesionario y de la cátedra

sagrada»⁸. Sobre ello insistirá Caro al afirmar: «En suma el protestantismo de maestros extranjeros es una amenaza; el catolicismo de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, aunque sean extranjeros, es una garantía aun en el orden político»⁹.

De hecho los Hermanos, a la fecha, se hallan distribuidos a lo largo y ancho del planeta, incluso en ambientes secularizados como el norteamericano y el europeo, donde a pesar de las distensiones políticas, y la operación del imaginario laico y republicano, desarrollan su actividad pedagógica sin detrimento de los sistemas políticos laicos, excepto de aquellos que abiertamente confiesan un anticlericalismo ideológico y práctico. Sin embargo su adhesión explícita al papado y a sus ideales se enmarca en la lucha contra las ideas liberales propuestas en numerosos países europeos.

Esta situación permite afirmar que la propuesta educativa ofrecida por esta congregación, de naturaleza explícitamente confesional, a su llegada a Colombia (1890), se halla desligada de las circunstancias y motivaciones político-religiosas que se registraban en dicha época; no obstante posteriormente su adhesión explícita al catolicismo le llevará por consecuencia a asumir posiciones reaccionarias frente a la corriente liberal. De hecho, años después cuando los liberales asumen nuevamente el poder (1930), la congregación lamentará la pérdida de Instituciones Educativas de gran relevancia, por decisiones políticas, como la Normal Central de Institutores y el Instituto Técnico Central, generando así un rechazo y repudio frontal a las propuestas y decisiones de los gobiernos liberales¹⁰.

En efecto, los Hermanos Cristianos fueron parte destacada del estado mayor de la intelectualidad pedagógica colombiana del primer tercio del siglo XX, junto al conservador laico Martín Restrepo Mejía, al canónigo neotomista Rafael María Carrasquilla y las numerosas comunidades religiosas masculinas y femeninas que se establecieron en el país a partir de la década de 1880, entre ellas la Compañía de Jesús, la Sociedad de San Juan Bosco, los Hermanos de Marcelino Champagnat, los Eudistas, los Lazaristas, las Hermanas de la Presentación, o las Betlehemitas¹¹. Y en medio de la competencia entre todas esas instituciones y personajes-institución, los lasallistas llegaron a ser, entre 1917 y 1927, los responsables oficiales y oficiosos de la formación de los maestros normalistas en el país, hegemonizando durante este tiempo el saber de la Pedagogía católica en Colombia, en la educación primaria y buena parte de la secundaria. Y por supuesto, en este nivel de la política religiosa y doctrinal, los Hermanos hicieron parte activa del proyecto de «reconquista católica de la sociedad» que estudiosos recientes han caracterizado como «catolicismo integral»¹².

El estilo pedagógico lasallista como puesta en práctica de la *Guía de las Escuelas Cristianas*

La meta formativa del estilo pedagógico lasallista es de naturaleza religiosa, teológica, moral y dogmática, que apunta a la formación de un hombre piadoso, que disciplina su cuerpo, que cuida, guarda y controla sus pasiones, ya que -sostiene: «Es falso el creer que el niño nace bueno; hay en él tendencias felices, sí, pero tam-

bién inclinaciones que, por su descarrío y desconcierto le incitan al mal»¹³. Un hombre formado desde la posibilidad de ser perfeccionable, apoyado en la acción educativa que «desenvuelve sus aptitudes físicas, las facultades del alma, y acrecienta sus conocimientos»¹⁴.

A esta concepción corresponderá una mirada de lo educativo como acción formativa sobre el carácter, que luego de haber sido desarrollado convenientemente, esto es, desde los principios de la educación católica¹⁵, servirá como instrumento para el dominio de las propias pasiones e inclinaciones. Sobre esto se señalará: «Así, en la educación del carácter no se atenderá tan sólo a exigir ejercicios fuertes, por más eficaz que sea un solo acto heroico para levantar la voluntad muy alto: se le procurará su *legítimo imperio* sobre las pasiones e inclinaciones inferiores, haciendo que los educandos cumplan siempre el deber conocido, sin torcer jamás»¹⁶.

Por tal razón, el maestro ha de contribuir activamente a la consecución de esta meta, cuidando siempre de no conformarse con lo simplemente «humano», sino aspirando siempre a la condición práctica que pone en evidencia la conciencia del hombre cristiano por excelencia. «No es solamente una conciencia de *hombre honrado*, según la acepción vulgar del vocablo, lo que ha de formar el educador en sus alumnos, sino una *conciencia de cristiano*, que dirija su actividad moral conforme a las prescripciones del Evangelio»¹⁷.

Esta concepción se afina en el reconocimiento del ser humano como corporalidad dirigida y operada desde el alma, que jalona, en virtud de dicho direccionamiento y control, hacia un fin último anclado en lo ultramundano. Por ello, haciendo uso de esta comprensión la escuela lasallista, según el Manual de Pedagogía de Bruño (como se llamará a la Guía de las Escuelas Cristianas en Latinoamérica), se «convierte en foco de vida sobrenatural, jardín en que florecen las virtudes, especie de santuario donde mediante el estado de gracia, son las almas los tabernáculos del mismo Dios»¹⁸.

Junto a lo dicho anteriormente, cabe indicar que existe al interior del pensamiento pedagógico de la congregación en Colombia, una prístina y prospectiva visión en relación al progreso, al saber y a la modernidad representada en la evolución de la técnica y de la ciencia:

«El fin que se proponen los Hermanos en esta Escuela [Escuela de Artes y Oficios] es dar a la juventud una educación cristiana, sólida y esmerada, que complete en la medida de la perfección mayor posible la instrucción científica y progresiva técnica y práctica, conforme a los métodos pedagógicos modernos, siguiendo siempre los progresos de la ciencia, de las artes y de la industria»¹⁹.

Juegan aquí dos perspectivas que parecen irreconciliables, a saber: tradición y modernidad. Se ha indicado múltiples veces que la oposición entre escuela nueva y escuela tradicional se caracteriza fundamentalmente por el desarrollo de una sobre-dimensionada visión en cuanto a los defectos y amenazas de cada uno de los modelos. Sin embargo, puede afirmarse aquí que tal «juego», de matices ideológico-políticos, como lo señala Saldarriaga²⁰, no permite acceder abierta y objetivamente a los valores

que subyacen a cada sistema. Así puede apreciarse que el estilo pedagógico lasallista logra apropiarse contundentemente de numerosos elementos y horizontes propios de la modernidad, desvirtuando con ello la clásica dicotomía según la cual la pedagogía católica, antimoderna por excelencia, rechaza y fustiga el progreso, el avance científico, y el desarrollo de los métodos pedagógicos modernos, mientras que la pedagogía activa, representada en Colombia principalmente por la Escuela Nueva, rechaza y fustiga los valores éticos, religiosos, al igual que la tradición, la autoridad y el orden²¹.

Los Hermanos Cristianos, pese a no tener un representante individual²² en la llamada pedagogía católica, calificaron lo suficiente para enmarcarse en sus postulados, pero estableciendo, además de lo dicho en los párrafos precedentes, significativas diferencias con modelos pedagógicos también confesionales. Por ejemplo, es de resaltar que esta congregación

«fue receptiva a las ideas escolanovistas en lo atinente a los aspectos metodológicos siendo, inclusive, pionera en la aplicación de algunas de las técnicas de la pedagogía y de la psicología experimental de los años veinte; pero también fueron críticos incansables de la filosofía que subyacía al ideario de la *Escuela Nueva*, defendiendo la ortodoxia católica»²³.

Aunque no existe claridad al respecto esto podría convertirse en razón fundamental para volver sobre la idea de que el estilo pedagógico lasallista no fue a plenitud una representación clásica de la pedagogía católica en cuanto a la novedad de sus metodologías, y en cuanto a los sistemas de construcción de su saber pedagógico; sin embargo en lo referente al ideal, metas y creencias, existe una identificación total. He aquí precisamente la tensión indicada anteriormente.

Lo que hace particular al estilo pedagógico lasallista en el contexto de la pedagogía católica colombiana, es el conjunto de tensiones y rupturas que se producen en su interior, ocasionadas precisamente por una subrepticia, pero turbulenta adaptabilidad que contrapone conceptos, elabora nuevas nociones, vuelve sobre significados característicos de su tradición, hace apropiaciones de otros discursos pedagógicos, y genera progresivamente configuraciones diferenciadas que se constituyen por regiones de pensamiento pedagógico que van desde posiciones ortodoxas hasta posiciones progresistas; esto lleva a inferir, entonces, que el MPL no existe como un «par» antinómico que se constituye como extremo o polo, de otros pares, o concepciones pedagógicas, cuyas ideas o prácticas difieren radicalmente entre sí.

Lo anterior deslegitima la oposición que corrientemente se ha esgrimido entre escuela tradicional y escuela nueva que revela, como lo han indicado otros trabajos investigativos, un juego de interacciones ideológicas que pretenden calificar y descalificar, es decir - afirmar desde la mutua negación - a partir de una concepción dicotómica que piensa las propuestas pedagógicas en términos de exclusión y absolutismo.

Tal situación se observa dentro del proceso de construcción de pensamiento pedagógico activado por los lasallistas. Realmente la pedagogía de los Hermanos fue mutando y transformándose a medida que fueron irrumpiendo las nuevas metodo-

logías y corrientes de investigación pedagógica en el mundo de la educación. Aunque su primer referente pedagógico fue la *Conduite* o Guía de las Escuelas Cristianas, cuyo manuscrito original data de 1706, puede apreciarse que en la lógica de cambio y evolución introducida por su fundador Juan Bautista de La Salle, ésta se halla modificada al paso que los Hermanos van reflexionando sobre sus contenidos y experiencias, produciéndose así, una versión nueva cada vez que las reuniones de reflexión pedagógica lo precisaban.

Este manual -manuscrito de 1706 - tiene los contenidos esenciales que hacen referencia a la manera como se debe conducir a los estudiantes en la escuela, a la organización de la misma, y a la forma como el maestro debe realizar la enseñanza; se divide en dos grandes partes: la primera titulada «De los ejercicios que se realizan en las escuelas y del modo como deben realizarse», y la segunda «Medios para establecer el orden en la escuela»²⁴.

Posteriormente, según lo querido por el fundador y los primeros Hermanos, el manual debía ser revisado para ser ajustado a las necesidades educativas vigentes en cada época; de hecho puede constatarse que la *Conduite* fue reeditada varias veces, no sin antes ser evaluada por la asamblea de Hermanos quienes fueron modificándola según sus criterios de avance y progreso pedagógico.

El Hermano Philippe superior general (1838-1874) publicó una nueva edición de la Guía de las Escuelas revisada y notablemente ampliada: «A todos se alcanzará, decía, que una obra de esta índole no puede recibir forma definitiva, pues las nuevas experiencias, los adelantos de la metodología, las prescripciones legislativas, y las nuevas necesidades imponen de cuando en cuando imprescindibles modificaciones»²⁵.

Posteriormente se encontrará la *Conduite* en un texto que data de 1903, y que en comparación al manuscrito de 1706 posee amplias modificaciones, lo cual confirma que en materia pedagógica los Hermanos consideraron siempre que las enseñanzas de su fundador y de los primeros Hermanos fueron de índole provisional.

Luego se encontrará otro texto titulado *Manual de Pedagogía para uso de las Escuelas Católicas de primera enseñanza*²⁶, editado por segunda vez en París durante el año 1908, el cual introduce otra serie de cambios en relación al manuscrito del año 1903²⁷.

¿Estamos refiriéndonos aquí a un «ala renovadora» de la pedagogía católica en Colombia? Nuestra visión señala una respuesta afirmativa a tal interrogante. Los Hermanos, a partir de la dinámica de reflexión permanente sobre su práctica, y a la revisión continua de sus obras, introdujeron cambios sustanciales en su comprensión pedagógica, de tal suerte que pudieron haber generado crisis al interior del conjunto de la pedagogía católica, jalonando así un cambio progresivo en lo atinente a las concepciones educativas subyacentes a sus prácticas.

Esto fue posible porque era costumbre entre los Hermanos realizar los denominados Congresos Pedagógicos con representantes de todas sus instituciones educativas, con el fin de socializar ponencias sobre diversos temas relacionados con la

vida cotidiana de la escuela, y también con el interés de evaluar sus prácticas a la luz de la experiencia de quienes podían demostrar suficiencia en la implementación de alguna «reforma» o avance pedagógico, que pudiera aportar significativamente a la reflexión y a la práctica.

De hecho, la Normal Central de Institutores fue convertida en un laboratorio pedagógico en el cual muchas de las experiencias y metodologías escolanovistas, -especialmente las provenientes del pensamiento de Decroly y de la psicología experimental- fueron adoptadas sin reparos, llegándose a calificar dicha obra, junto con el Gimnasio Moderno, el Instituto Pedagógico Nacional de Señoritas, la Escuela Normal Superior, y la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional, en una de las instituciones pioneras en la apropiación de la pedagogía activa en el país²⁸.

Y en este sentido, para los Hermanos la «tradición» fue un elemento fundamental, por cuanto ésta, como dispositivo histórico, ejercía una doble función; por un lado una función *anamnética*, y por otro, una función *proyectiva*. Lo anamnético está ligado al concepto de «memoria»; a una memoria no solamente acumulativa, sino también a una memoria «creativa», es decir, a una función capaz de construir y configurar *conciencia histórica*. En virtud de dicha conciencia histórica, los Hermanos lograron crear un sistema de conocimiento pedagógico que les permitió apropiarse a profundidad de sus métodos, haciendo re-lecturas continuas de los mismos, y creando ajustes permanentes según las exigencias propias de la reflexión pedagógica de estos tiempos.

La función anamnética asegura la permanencia del saber pedagógico capitalizado como experiencia acumulada. Al respecto, el prefacio de la Guía de las Escuelas Cristianas de 1706 reza en uno de sus apartes: «El hombre está tan inclinado a la relajación y al cambio, que le hacen falta reglas escritas para mantenerlo en su deber, y para impedirle que introduzca algo nuevo que destruya lo que fue sabiamente establecido»²⁹.

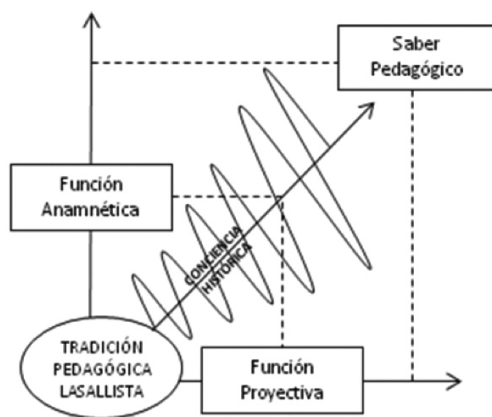
Existe un marcado cuidado por conservar los conocimientos y prácticas que fueron constituidas como normativas para el ejercicio docente en las Escuelas Cristianas. Con esto se buscaba no dejar perder los saberes acumulados, y garantizar con ello, la universalización y ordenamiento de las prácticas, de tal suerte que sin importar los lugares geográficos, éstas lograran establecerse como a priori normativo para su operación.

De otro lado, la resistencia constante a tomar abiertamente los aportes de otros sistemas de pensamiento pedagógico, como los realizados por psicología y pedagogía experimentales, encuentran su mayor motivación en mantener los saberes probados y recogidos por la experiencia como constantes que dan identidad a la práctica educativa lasallista.

Con ello se señala cómo la tradición es portadora de un conjunto de elementos que han sido identificados como pasado glorioso, es decir, como fuente o memoria de lo que ha sido fecundo y exitoso con el correr de los años. Mantener estas experiencias, y acumular, a través de la Guía, los conocimientos que dieron identidad a la

práctica educativa lasallista, fue un asunto sumamente vital, por cuanto de esta manera era posible tomar o controvertir los argumentos esgrimidos por otros modelos o experiencias educativas. En este sentido, la función anamnética mantiene la memoria colectiva, acumulada como legado pedagógico, que permitía constituir un lugar conceptual y experiencial desde el cual poder interconectar con otros campos de saber pedagógico.

De otro lado, lo proyectivo hace referencia a la posibilidad de pensar el presente y futuro desde la mirada crítica sobre el pasado. En este sentido, realizando una minuciosa y reflexiva revisión de su «experiencia pedagógica», la Comunidad Lasallista en Colombia creó nuevas formas de enseñanza y acuñó nuevos conceptos pedagógicos derivados, precisamente, de la observación y la reflexión sobre el pasado inmediato, procurando así un «acto de pensamiento», que en términos pedagógicos llamaríamos hoy «convertir la práctica en experiencia»³⁰.



Funciones de la Tradición Pedagógica Lasallista como dispositivo histórico

Esta función proyectiva capacitaba en «idear y crear» escenarios educativos diversos a partir de un «movimiento» epistémico particular, -bastante practicado por la Congregación desde sus orígenes, pero desconocido en otros ambientes de pensamiento pedagógico diferentes al ambiente confesional-, que coadyuvó a la conformación de regiones particulares de saber pedagógico. Este movimiento epistémico se origina desde la congregación como cuerpo, es decir, como colectivo de pensamiento que intencionalmente establece como propias aquellas dinámicas que le llevan a constituir conocimientos atinentes a lo pedagógico. De este modo, cabría afirmar que desde los comienzos, la Congregación ha determinado los modos de hacer escuela, los ha compilado en una memoria colectiva, llamada *Guía de las Escuelas Cristianas*, y los ha sometido a revisión y reflexión comunitaria con el fin de modificar y adaptar aquello que a la luz de la realidad cotidiana merece ser transformado.

Bibliografía

- HERRERA, Martha C.: *Modernización y Escuela Nueva en Colombia*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional y Editorial Plaza y Janés, 1999, 235 p.
- ARIAS, Ricardo: *El episcopado colombiano, intransigencia y laicidad (1850-2000)*. Bogotá, Universidad de los Andes/CESO/ICANH, 2003, 489 p.

- CARO, Miguel Antonio: *Obras*. Tomo I. Bogotá, Instituto Caro y Cuervo, 1962, 1284. p.
- DE LA SALLE, J.B.: *Guía de las Escuelas Cristianas*. Manuscrito de 1706. Edición Príncipe de 1720. Traducción del Hno. Guillermo Dañino, Lima, Re-edición realizada por el Distrito de Perú, 1997, 280. p.
- EDMOND, Gabriel: *Manual de pedagogía para uso de las Escuelas Católicas de primera enseñanza*. 2da. Edición. París, Procuraduría General, 1908, 95 p.
- GARCÍA DÍAZ, Pedro A.: *Historia del Distrito de Bogotá*, Boletín Noticias de Familia. Bogotá, Edita Distrito Lasallista de Bogotá, s.f., 75 p.
- GÓMEZ DIAZ, Martín y GÓMEZ SILVA, Francisco Javier: La participación de la Iglesia Católica y los Hermanos de las Escuelas Cristianas en las propuestas de organización de la Instrucción Pública en Colombia (1890-1948). Bogotá, Distrito Lasallista de Bogotá, s.f., 87 p.
- HH EE CC: *Guía De Las Escuelas Cristianas*. París, Procuraduría General, 1903, 87 p.
- HELIG, Aline: *La educación en Colombia, 1918-1957*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional - Plaza & Janés, 2001, 265 p.
- Hno. FLORENCIO RAFAEL y Hno. ANDRÉS BERNARDO: *Los Hermanos De La Salle en Colombia. Bodas de Diamante. 1890-1965*. Verdadera misión pedagógica. Bogotá, Editorial Bedout, 1965, 287 p.
- INSTITUTO DE LOS HERMANOS DE LAS ESCUELAS CRISTIANAS: *Centenario y bodas de plata*. Bogotá, Casa Editorial de Arboleda & Valencia, 1919, 305 p.
- MARTÍNEZ B., Alberto, et al.: «El itinerario del maestro, de portador a productor de saber pedagógico». En: *Lecciones y Lecturas de Educación*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2003, 283 p.
- PALACIOS, Marco. Entre la legitimidad y la violencia. Colombia 1875-1994. Bogotá, Norma, 1995, 467 p.
- PRIETO, Víctor Manuel: El gimnasio moderno y la formación de la élite Bogotana. 1914-1948. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2000, 146 p.
- PROSPECTO DE LA ESCUELA CENTRAL. No 5. Bogotá, Noviembre de 1917, 198 p.
- QUICENO, Humberto: *Crónicas históricas de la educación en Colombia*. Bogotá, Cooperativa editorial Magisterio, Universidad Pedagógica Nacional, Grupo Historia de la Práctica Pedagógica, 2003, 158 p.
- REVISTA DEL INSTITUTO TÉCNICO CENTRAL. Año III - No 20. Bogotá, Julio 1 de 1919, 198 p.
- REVISTA PEDAGÓGICA. ÓRGANO DE LA ESCUELA NORMAL CENTRAL DE INSTITUTORES. Bogotá, Casa Editorial «La Cruzada», Año V, No 1, marzo de 1922.

- SALDARRIAGA, Oscar, y SAÉNZ, Javier: «La Escuela Activa en Bogotá en la primera mitad del siglo XX». En: *Historia de la Educación en Bogotá*. Tomo II., Bogotá, IDEP, 2002, 234 p.
- SALDARRIAGA, Oscar: *Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá, Ed. Magisterio-Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia, 2003, 296 p.
- ZAPATA R., Miguel: *Miguel Ángel Builes, el hombre, el obispo, el caudillo*. Medellín, Ediciones Beta, 1973, 259 p.

Notas

¹ HELG, Aline: *La educación en Colombia: 1918-1957*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional - Plaza & Janés, 2001, p. 78.

² Las condiciones propias del período regenerador, que privilegiaban la confesionalidad del catolicismo, y la vuelta a las tradiciones de antaño, permitieron que los Hermanos arribaran al país luego de numerosas peticiones ejercidas ante la Santa Sede por Monseñor Herrera Restrepo, quien siendo estudiante en París conoció algunos de los centros educativos regentados por esta congregación religiosa. GARCÍA DÍAZ, Pedro A.: *Historia del Distrito de Bogotá*, Boletín Noticias de Familia. Bogotá, Edita Distrito Lasallista de Bogotá, s.f., p. 5.

³ El Hno. Julio, Director y más tarde visitador; los Hermanos Liberien Joseph, y Judulien, franceses al igual que el primero; los Hermanos Filemón y Alonso, colombianos, y Alfredo María, ecuatoriano. Cfr. Hno. FLORENCIO RAFAEL y Hno. ANDRÉS BERNARDO: *Los Hermanos De La Salle en Colombia. Bodas de Diamante. 1890-1965. Verdadera misión pedagógica*. Bogotá, Editorial Bedout, 1965, p. 25.

⁴ INSTITUTO DE LOS HERMANOS DE LAS ESCUELAS CRISTIANAS: *Centenario y bodas de plata*. Bogotá, Casa Editorial de Arboleda & Valencia, 1919, p. 111.

⁵ HNO. FLORENCIO RAFAEL: *op. cit.*, p. 26.

⁶ QUICENO, Humberto: *Crónicas históricas de la educación en Colombia*. Bogotá, Cooperativa editorial Magisterio, Universidad Pedagógica Nacional, Grupo Historia de la Práctica Pedagógica, 2003, p. 122.

⁷ GÓMEZ DIAZ, Martín y GÓMEZ SILVA, Francisco Javier: *La participación de la Iglesia Católica y los Hermanos de las Escuelas Cristianas en las propuestas de organización de la Instrucción Pública en Colombia (1890-1948)*. Bogotá, Distrito Lasallista de Bogotá, s.f. p. 37.

⁸ CARO, Miguel Antonio: *Obras*. Tomo I. Bogotá, Instituto Caro y Cuervo, 1962, p. 1284.

⁹ CARO, Miguel Antonio: *op. cit.*, p. 1283.

¹⁰ Sobre esta situación Miguel Angel Builes, Obispo de Santa Rosa de Osos, en pastoral de 11 de febrero de 1936, dirá lo siguiente: «Al paso que se arrebatan el Instituto técnico y la normal de varones de Bogotá a los hermanos cristianos y se van desalojando los religiosos y las religiosas de los establecimientos de educación, lo mismo que los maestros católicos, se contratan en el extranjero cinco profesores de ateísmo, de positivismo y de comunismo, (expulsados de Alemania por Hitler porque propugnaban doctrinas disociadoras), para profesores en la universidad nacional y como asesores de ministerio de educación nacional». En: ZAPATA R., Miguel: *Miguel Angel Builes, el hombre, el obispo, el caudillo*. Medellín, Ediciones Beta, 1973, p.231.

¹¹ Debe recordarse que entre 1880 y 1891 llegaron a Colombia 10 comunidades religiosas femeninas y 13 masculinas, y que en 1929 su número era de 31 y 15 respectivamente. PALACIOS, Marco: *Entre la legitimidad y la violencia. Colombia 1875-1994*. Bogotá, Norma, 1995, p. 46-47.

¹² Inspirado en este concepto acuñado por el sociólogo-historiador francés Émile Poulat, un historiador colombiano, Ricardo Arias, ha avanzado en la caracterización de las formas y matices singulares que el catolicismo de fines del siglo XIX asumió en Europa y en nuestro país. Cfr. ARIAS, Ricardo:

El episcopado colombiano: intransigencia y laicidad (1850-2000). Bogotá, Universidad de los Andes/CESO/ICANH, 2003, pp. 59-60.

¹³ GUÍA DE LAS ESCUELAS CRISTIANAS. París, Procuraduría General, 1903, p. 15.

¹⁴ *Ibíd.*, p. 15.

¹⁵ Siendo consecuentes con la opción teórica por el análisis histórico cultural, debe señalarse que el horizonte de referencia es un tipo histórico de catolicismo, que se ubica entre el Concilio de Trento (1563) y el Concilio Vaticano II (1963).

¹⁶ «Eduquemos» en REVISTA PEDAGÓGICA. ÓRGANO DE LA ESCUELA NORMAL CENTRAL DE INSTITUTEORES. Bogotá: Casa Editorial «La Cruzada», Año V, No 1, Marzo de 1922, p. 7.

¹⁷ GUÍA, *op. cit.*, 1903, p. 33.

¹⁸ EDMOND, Gabriel: *Manual de pedagogía para uso de las Escuelas Católicas de primera enseñanza*. 2da. Edición. París: Procuraduría General, 1908, p. 10.

¹⁹ PROSPECTO DE LA ESCUELA CENTRAL. No 5. Bogotá, Noviembre de 1917, p. 174.

²⁰ SALDARRIAGA, Oscar: *Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá, Ed. Magisterio – Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia, 2003. p. 85.

²¹ PRIETO, Víctor Manuel: *El gimnasio moderno y la formación de la élite bogotana. 1914-1948*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2000, pp. 104 -105.

²² Los Hermanos aparecerán en el panorama de la pedagogía católica como colectivo, muy rara vez lo harán a término personal o individual, pues la Congregación a finales del siglo XIX y comienzos del XX había emanado algunas orientaciones que determinaban la no inclusión de «nombres particulares» en las portadas de los textos escolares, de tal manera que la autoría de los mismos se reconociera a partir del colectivo, o simplemente de una referencia impersonal «por un profesor de la Escuela Normal» que en últimas aludía la pertenencia a un grupo o colectivo pedagógico.

²³ HERRERA, Martha C: *Modernización y Escuela Nueva en Colombia*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional y Editorial Plaza y Janés, 1999, p. 80.

²⁴ SAN JUAN BAUTISTA DE LA SALLE: *Guía de las Escuelas Cristianas*. Manuscrito de 1706. Edición príncipe de 1720. Distrito Lasallista de Perú, 1997, pp. 287-302.

²⁵ CONGREGACIÓN DE LOS HERMANOS DE LAS ESCUELAS CRISTIANAS: *Compendio de Historia del Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas*. Procure Générale, París ¿1934?, p. 115. Las cursivas son nuestras. En el manuscrito de 1706 se lee en el Prefacio: «Esta redacción no ha se ha escrito á modo de regla, habiendo en ella varias prácticas que habrán de seguirse sólo durante algún tiempo, y que tal vez no podrán ser observadas fácilmente por los que tienen poco talento para las escuelas». Guía de las Escuelas Cristianas, 1903, *op. cit.*, p. 7.

²⁶ Ver: EDMOND, Gabriel: *Manual de pedagogía para uso de las Escuelas Católicas de primera enseñanza*, *op.cit.*

²⁷ Es llamativo constatar el proceso de mutación que va desarrollando la *Conduite* a partir de las diversas modificaciones introducidas por los Hermanos. A su vez, conviene indicar que la autoría de tal manual ha sido atribuida al «colectivo» de Hermanos que guiados por el centro del Instituto, bajo el seudónimo «Por un grupo de profesores de...», han realizado las modificaciones correspondientes; esta costumbre fue tomada también por el Hermano Gabriel María, antiguo superior general de la congregación, quien adoptaría en sus textos las iniciales «F. J.; F.G. M., o los seudónimos Edmond Gabriel y G.M. Bruño» REVISTA DEL INSTITUTO TÉCNICO CENTRAL. Año III - No 20. Bogotá, Julio 1 de 1919, p. 192.

²⁸ SالدARRIAGA, Oscar, y SAÉNZ, Javier: «La Escuela Activa en Bogotá en la primera mitad del siglo XX», en: *Historia de la Educación en Bogotá*. Tomo II. X, Bogotá: IDEP, 2002. p. 92.

²⁹ DE LA SALLE, J. B.: *Guía de las Escuelas Cristianas*. Manuscrito de 1706. Edición Príncipe de 1720. Traducción del Hno. Guillermo Daño. Lima, reedición realizada por el Distrito de Perú, 1997, p. 280.

³⁰ MARTÍNEZ B, Alberto, et al.: «El itinerario del maestro: de portador a productor de saber pedagógico», en: *Lecciones y Lecturas de Educación*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2003, p. 88.

¿ADAPTAR O TRADUCIR? EL MODELO FRANCÉS EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA EN MÉXICO, 1889-1920

Lucía Martínez Moctezuma

E-mail: luciamoctezuma@yahoo.com.mx

(Universidad Autónoma del Estado de Morelos. México)

El trabajo aborda el caso de algunos libros franceses que fueron traducidos y adaptados para los escolares mexicanos bajo esquemas que se pusieron en práctica a nivel mundial y que fueron producto de las discusiones pedagógicas y de la circulación de ideas a finales del siglo XIX. Se trata de un período en el cual las obras de divulgación tendrán su mayor éxito y como libros de lectura contribuirán a difundir en la escuela, las ciencias y las técnicas. Se trata de un ejercicio en el cual se aborda también el problema de la apropiación, en el sentido hermenéutica donde se observa lo que los individuos hacen con lo que reciben, y que es una forma de invención, de creación y de producción, desde el momento en que se apoderan de los textos recibidos.

Escribir libros de texto a finales del siglo XIX en México

Las resoluciones de los Congresos Higiénico Pedagógico (1882) y de Instrucción Pública (1889 y 1890) plantearon la modernización de la escuela mexicana con la reforma de los planes y los programas de estudio bajo el modelo de la escuela francesa. Para el primer y segundo año de la escuela primaria elemental sólo se usarían dos textos de lectura¹: en unos se aprenderían los rudimentos técnicos y en otros se ejercitarían los temas del programa a través de cuentos, poemas, canciones y otros. En el tercer año se llevarían, además de los libros de lectura, los de aritmética, los de historia y los de geografía, de la entidad federativa donde estuviera ubicada la escuela. En el cuarto año, era indispensable, un texto por cada disciplina del currículo escolar: lectura, instrucción cívica, lengua nacional, nociones físicas y naturales, aritmética, geometría, geografía e historia. La elaboración de los libros de texto para cada una de las disciplinas fue encomendada a los especialistas, quienes procuraron que, en los textos destinados a la enseñanza científica se empleara el lenguaje propio de la materia y para el caso de los textos de historia, moral e instrucción cívica, el uso de la forma *puramente* literaria para «despertar sentimientos y mover voluntades»².

Los libros se adaptaron al ritmo escolar y se modernizaron en su presentación: se incluyeron narraciones e imágenes que reforzaban el aprendizaje de la lectura siguiendo las exigencias del método intuitivo puesto en práctica en todo el mundo³. En esta tarea también jugaron un papel importante las casas de edición pues establecieron una serie de estrategias comerciales para conquistar un mercado pues hasta entonces no se contaba todavía con la experiencia pues:

«la pedagogía en el País apenas da sus primeros pasos...la mayor parte de las personas que se han dedicado a estos estudios, han tenido necesidad de educarse en textos extranjeros y solamente por ellos hemos podido conocer la marcha de los preceptos sobre educación. Como estos libros, generalmente escritos en idiomas extraños, no están al alcance de los maestros de los últimos lugares, no sería fácil para ellos tener dinero para comprarlos, **ni para otros hacer la traducción, por no conocer el idioma**»⁴.

Para remontar este escenario, las casas de edición recurrieron a la experiencia de «los hombres de letras», profesores que se interesaron en escribir libros para ejercitar la lectura; egresados de la Escuela Normal que posteriormente ocuparon cátedras en la institución y puestos clave en la administración escolar, que conocían textos en otros idiomas pues circulaban en Europa y que podían servir como modelo para el aprendizaje de la enseñanza simultánea de la lectura y escritura.

La Francia había sido el modelo en materia de educación. Su influencia se inició en 1860, con el regreso de Gabino Barreda quien pone en práctica en la Escuela Nacional Preparatoria las ideas positivistas aprendidas en su viaje por el extranjero. Posteriormente estas ideas se propagan a todos los niveles escolares. En lo que respecta a la enseñanza de la historia se toman en consideración las ideas presentadas en la Exposición Universal de París de 1889 y como ejemplo las publicaciones de Ernest Lavisse, *Recits et Entretien familiers sur l'Histoire de France jusqu'en 1328* y *L'année préparatoire d'histoire de France*, que sirven para inspirar las obras del historiador Justo Sierra. El programa de estudios se inspira en la legislación francesa de 1880, 1881 y 1882, que ponen el acento en una enseñanza gratuita, laica, moral, cívica, nacional, física e intelectual⁵.

II. Un modelo de lectura recorre el mundo: obras escolares francesas en América

Existe muy poca información sobre la relación de los autores con sus casas editoriales⁶. Pocos rastros se han conservado en los repositorios mexicanos de la relación con los autores de obras infantiles. Una laguna que nos limita para conocer los tirajes, los salarios o los contratos. Es por esto que aunque limitada, una vía posible es la consulta de los fondos que aún se conservan en el extranjero. Información de la que nos serviremos para entender el caso de la Editorial Belin que publicó una de las obras más exitosas de la cultura escolar internacional, el *best-seller republicano* (Ozouf, 1984): *Le Tour de la France par deux enfants*. Un libro que se recomendaba a los profesores mexicanos desde la década de los 80 y que fue traducido al castellano, al inglés y al portugués para circular en el continente americano.

¿Por qué publicar un libro de esta naturaleza? Es evidente que hubo una razón de tipo comercial detrás de esta elección. *Le Tour de la France* de Mme Fouillé, (G. Bruno en literatura), apareció en Francia, por primera vez, en 1877. En diez años vendió cerca de 3 millones de ejemplares, trescientos mil títulos únicamente en 1883 y doscientos mil en promedio anual. Con este ritmo de venta, para 1976, se había llegado a la suma de ocho millones y medio de volúmenes, que podría duplicar su número de lectores si consideramos que se trataba de un libro que se escuchaba durante la lección de dibujo y que se releía en casa los fines de semana⁷.

El interés por seguir este modelo de lectura se centraba también en sus características. En primer lugar, estaba destinado a un público amplio que había aumentado durante el proceso de escolarización. En segundo lugar, abarcaba todo el saber escolar en una sola publicación, lo que permitía el ahorro de las familias del medio rural quienes contaban con un presupuesto limitado y se les dificultaba el contacto con los centros de compra y distribución de libros escolares. Por último, se trataba de una publicación que multiplicaba los saberes porque iban dirigidos a diferentes tipos de lectores; se enseñaba por ejemplo, cómo escribir una carta, cómo llenar un documento administrativo, cómo atender al ganado, etc. Es decir, un modelo de lectura que reunía en sus páginas lo que debía saber no sólo el alumno sino todo buen ciudadano. Su estrategia didáctica de tejer todos los conocimientos en torno a una anécdota donde los niños estaban expuestos a un sinfín de aventuras reservadas a los adultos y alcanzó por igual tanto al mundo escolarizado como al autodidacta.

Aunque desconocemos cómo se leía este libro dentro de la clase, suponemos que el número y la calidad de las imágenes invitaban a hacer una doble lectura: el texto y la imagen por sí mismos eran, por primera vez, capaces de contar una historia paralela donde los personajes buscaban encontrar un vínculo con la familia y con la patria. La derrota frente al ejército alemán y la pérdida del territorio representaban el punto de partida de una historia de aventuras, trabajo, solidaridad y unificación, que empezaba y terminaba con el año escolar y que lograba vincular a la sociedad rural con la urbana⁸.

Le Tour de la France editado por Belin, circuló en México desde finales del siglo XIX. La versión en castellano apareció por primera vez en México sancionada por el inspector Lucio Tapia en 1907⁹. Una segunda traducción apareció seis años después firmada por Genaro García¹⁰. Los dos autores se inspiraron en la obra de G. Bruno o Mme. Fouillé (su nombre real), quien era conocida en el medio escolar. Como vemos en el Cuadro 1, sus cuatro obras más significativas fueron traducidas al castellano por autores mexicanos.

Cuadro 1. Libros escolares de la editorial *Belin* publicados en México

| Autor | Título original | Traductor | Título en castellano | Editorial |
|-----------------|---|-------------------------|--|----------------|
| G.Bruno 1869 | Francinet. Livre de lecture courante. Principes élémentaires de morale et d'instruction civique, d'économie politique de droit usuel, d'agriculture, d'hygiène et des sciences usuelles | 1884 | Frascuolo. Libro de lectura corriente. Nociones de moral, economía, política, instrucción cívica, derecho, agricultura, higiene y otras ciencias usuales. Obra coronada por la Academia Francesa. | Bouret |
| G.Bruno 1876 | Premier livre de lecture et d'instruction pour l'enfant | 1906 | Libro primero de lectura y de instrucción para el niño | Bouret |
| G.Bruno 1876 | Livre de lecture et d'instruction pour l'adolescent | Librado Acevedo 1907 | Libro 2º de Lectura y de Instrucción para el adolescente. Moral, instrucción cívica, ciencias usuales...con más de 100 grabados instructivos para las lecciones de cosas. Traducido y adaptado a las escuelas de la República Mexicana | Vda. De Bouret |
| G.Bruno 1877 | Le Tour la France par deux enfants | Lucio Tapia 1907 | Viaje a través de México por dos niños huérfanos. Escenas y paisajes del México antiguo y del México actual. Libro de lectura para uso de las escuelas nacionales | Herrero |
| G.Bruno 1877 | Le Tour la France par deux enfants | Genaro García 1914 | Vuelta a la República Mexicana por dos niños. Libro de lectura corriente adaptada a las escuelas primarias de México | Vda. De Bouret |

Fuente: Fondo Reservado de la Maison d' Edition Belin (FRMEB)

Esta manera de contar historias donde se aplica la fórmula de instruir y de educar, divirtiendo, estaba inspirada en un modelo de lectura que había puesto de moda el editor Pierre-Jules Hetzel en Francia, en la publicación de su *Magasin d'Education et de récreation*. Un modelo, por lo menos en lo que respecta a *Le Tour de la France*, que transformó por completo la presentación y el contenido de la lectura en la escuela¹¹.

Otras obras escolares siguieron este modelo bajo el esquema de las *Lecciones de Cosas*. Un ejemplo se encuentra en *Las Recreaciones Instructivas* escritas por el Dr. Safari, que fueron traducidas al castellano por el director de instrucción pública en Colombia, César C. Guzmán y circularon en México hasta las primeras décadas del siglo XX. Como en el caso de los libros de G. Bruno, se privilegió el uso de las imágenes que acompañaban una serie de contenidos *familiares*, que se adquirirían tanto en las horas de recreo como en los paseos escolares. Los programas de estudio de esta disciplina eran similares y por ende no hubo gran problema para ser usados dentro del aula escolar.

| Cuadro 2.-Influencia francesa en el Programa de Lecciones de Cosas | |
|--|---|
| Programa mexicano* | Programa francés |
| Primero y Segundo Año | Año preparatorio para los alumnos de 7 a 9 años |
| a) Nociones sobre los reinos animal, vegetal y mineral | Los animales |
| b) Las partes exteriores del cuerpo humano | Los vegetales |
| | Los minerales |
| | Observación de objetos y fenómenos a través de explicaciones simples |
| | Nociones simples sobre la transformación de las materias primas (alimentos, telas, papel, piedras, metales) |
| | Formación de pequeñas colecciones en el transcurso de las excursiones escolares. |
| Tercer año | |
| a) Ampliación del programa anterior con aplicación a la vida agrícola e industrial. | |
| b) Descripción del cuerpo humano y de sus principales funciones vitales. | |
| Cuarto año | Curso de Enseñanza Científica |
| a) El hombre. Nociones acerca de la digestión, circulación, respiración, sistema nervioso. | Divisiones del reino animal, vegetal, mineral |
| b) Los sentidos. Preceptos prácticos de la higiene. | Ciencias físicas |
| c) Los animales vertebrados y los vegetales (partes de una planta) | Los tres estados de los cuerpos |
| d) Estudio de las plantas de cultivo y las venenosas de la comarca. | El calor |
| e) Los tres estados de los cuerpos. | La luz |
| f) Nociones sobre el aire, el agua y la combustión | El sonido |
| | La electricidad |
| | La gravedad |
| | Ciencias químicas |
| | Composición del agua |
| | El carbono |
| | Fisiología animal |
| | Movimiento |
| | Nutrición |
| | Sensaciones e inteligencia |
| | Fisiología vegetal |

* Se recomendaba la realización de paseos escolares para complementar el programa, pero también para motivar la recolección de plantas, piedras y materias primas de uso corriente para la formación de un pequeño museo escolar.

Fuente: Programa mexicano de segundo, tercer y cuarto año de lecciones de cosas en *La Escuela Moderna*. 1890.

Es evidente que la publicación de estas obras resultaba atractiva pues existía un mercado potencial, español e hispanoamericano, de setenta millones de hispanófonos en 1900. Las dieciocho repúblicas hispanoamericanas formaban un fuerte bloque ya que desde su independencia estaban a la búsqueda de elementos de construcción nacional y los libros de texto representaban un excelente medio para adquirirlo¹².

¿Cuáles eran las condiciones para publicar una obra francesa en otro idioma? En julio de 1905, por ejemplo, la editorial Belin impuso una serie de condiciones para publicar sus obras en el extranjero. Firmó dos contratos de cesión entre *Messieurs Belin Freres Editeurs* y la Editorial de la Vda. de Bouret con representación en España, Francia y México, para traducir e imprimir, en lengua española, *Le Premier livre de lecture pour l'Enfant* y *Le livre de lecture et d'instruction pour l'adolescent*, en París o en otro lugar. Una vez cumplidas las formalidades se otorgaba el derecho de traducir, hacer cambios y adiciones útiles para responder en este caso, a las necesidades mexicanas, a condición de no alterar *ni el espíritu ni el carácter del libro*. Capítulo aparte representaba la ilustración de la obra ya que podían emplearse las que se encontraban en la obra original mediante el pago de un derecho de 2 francos por figura y siempre bajo la supervisión de

la Casa Belin¹³. Si a esto se le sumaba el costo de la operación comercial que era de seiscientos francos, esto explica por qué la obra en castellano no está ilustrada con las imágenes originales sino con las que formaban parte del archivo iconográfico de Bouret. Lo que le imprime un sello particular pues se crea un libro diferente del original, que lo distingue de otros contemporáneos pues igual ilustran lecciones de geografía que de historia o de lectura.

Otros contratos muestran el interés por publicar *Le Tour de la France*, en idiomas tan diferentes como el inglés (1891), el alemán (1897), el checo (1898) y el polaco (1924). En éstos se da cuenta del asunto de los costos que difieren cuando se trata de publicar extractos: un tercio de la obra traducido al alemán cuesta desde quinientos hasta mil francos; una quinta parte de la obra en alemán, trescientos francos, una cuarta parte en checo es igual a ochocientos francos, lo mismo que las sesenta y tres primeras páginas publicadas en una obra escolar en Dublín.

En cuanto a la relación con la Casa de Edición Herrero, constaté que no existe rastro en el archivo histórico de Belin. ¿Qué podría suponerse? En primer lugar creo que no se estableció un contrato formal vista la ambigüedad con la que fue publicada la obra de Lucio Tapia. ¿Se trataba de una adaptación o de una traducción de la obra de G. Bruno?. Si nos atenemos a la legislación francesa de la época, el autor de una obra, literaria o artística, **como en todo país civilizado**, tenía el derecho exclusivo de rechazar o aceptar la reproducción de su obra bajo las condiciones que mejor le parecieran¹⁴. Pero parecería que México, no era considerado un país civilizado, porque no se había adherido a la Convención de Berna (1886).

Momentos importantes de la legislación en este aspecto fueron el reconocimiento de los privilegios, del derecho de autor y de éste en el marco de los acuerdos internacionales. Los privilegios obtenidos en el siglo XVIII antecedieron el reconocimiento del derecho de autor un siglo después, en el que países como Estados Unidos, Inglaterra (copyright), y Francia (propiedad literaria y artística), registraron por primera vez, un derecho independiente de la voluntad de los gobernantes. Una propiedad que se aleja de su carácter territorial para someterse a una serie de convenciones internacionales.

En el caso de Francia las obras literarias extranjeras estaban protegidas por el derecho común (decreto de 1852); por el derecho convencional otorgado en los Tratados de Berna, Montevideo o los tratados bilaterales. En el primer grupo se encontraban Egipto, Chile, China, Cuba, Estados Unidos, Rusia, Turquía, Colombia, Perú y Uruguay. En el Tratado de Berna se protegía desde 1886 la nacionalidad del autor y la obra reconociendo el derecho de traducción por sólo diez años: 39 países lo firmaron, 13 de éstos lo ratificaron en Roma (1931) más los 23 que se adhirieron por primera vez. El único país americano que firmó éste fue Brasil.

La traducción de obras francesas en América planteaba diversos problemas. En Colombia por ejemplo, el traductor gozaba del derecho de traducir *libremente*, siempre que se hiciera mención del nombre del autor original. Bastaba el contrato con el

traductor doce meses antes de la publicación de la obra¹⁵. En Chile se reconocía este derecho hasta por cinco años después de la muerte del autor como en Colombia, Ecuador y Perú. Mientras que en Guatemala, Venezuela y México se considera la perpetuidad de este derecho.

La falta de precisión en estos asuntos hacía que en Europa, se considerara a países como Venezuela, Costa Rica, Cuba, República Dominicana, Nicaragua, Perú y México en los que «las formalidades son necesarias para asegurar la protección de las obras francesas, pero en los cuales la protección parece ficticia». Incluso se tenía la idea que este tipo de acuerdos era tomado como un *verdadero sacrificio*¹⁶.

La reglamentación mexicana en materia de derecho de autor se suscribió en varios artículos del Código Civil de 1884, en los que se estableció la perpetuidad de la propiedad literaria¹⁷. El asunto de la traducción se trató hasta 1932 cuando se reformó éste en el cual se fijaba el derecho de autor por 30 años siempre que se registrara ante la Secretaría de Educación Pública. Para las traducciones se reservaba un derecho de sólo tres años. Fue hasta 1952 que México suscribió los acuerdos de la Convención Universal sobre Derecho de Autor en Ginebra.

El vacío que se encuentra entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX, hizo que la Francia firmara un acuerdo particular con México en noviembre de 1886 en base a la convención recíproca franco-mexicana de «la cláusula de la nación más favorecida», que después fue ratificada en la convención hispano-mexicana del 31 de marzo de 1924¹⁸. Con este tratado se buscó asegurar los derechos de autor hasta por cincuenta años donde se protegiera, por diez años, el derecho de traducción. Si nos atenemos entonces al contenido del Convenio de Berna, la obra de Lucio Tapia y de Genaro García podrían haber sido consideradas como la **adaptación** de una obra de inspirada de una obra original (artículo 10 de la Convención de Berna). Es precisamente lo que hace Tapia cuando transforma la obra cambiando, palabras, períodos, formas y capítulos para adaptar su libro al gusto del lector mexicano. Tapia y García van a crear un nuevo libro de texto¹⁹.

Consideradas entonces como una adaptación, los libros de Tapia y García, se libran de incurrir en un delito puesto que para ser considerado un plagio (artículo 425 del código penal francés) tendrían que haberse editado o impreso la obra en su totalidad, cuando se reproduce o se modifica ligeramente el título de la obra, se imita el formato y se copian pasajes textualmente sin mención del original, aunque la imitación del género no constituye un plagio²⁰.

De manera general, se entiende por adaptación toda transformación de una obra literaria para darle una nueva forma o reproducirla en una arte diferente; es una transposición de la obra. La adaptación necesita modificaciones a la obra bajo el consentimiento del autor como se establece en el contrato. Sin embargo como las obras escolares tratan los mismos temas y están sujetas al mismo programa, los parecidos resultan inevitables. Por ello los libros escolares sobre una materia o programa, escritos por autores diferentes no pueden ser otra cosa que la reedición de las mismas

obras escritas bajo el mismo programa. Las diferencias propias a cada obra no pueden existir más que en los detalles de forma y no de fondo. Con estas características los libros escritos sobre una materia del programa, por autores diferentes, no pudieron ser considerados más que la reedición de obras escolares que circularon por todo el mundo bajo el mismo esquema²¹.

Notas

¹ De acuerdo con una clasificación hecha a finales del siglo XIX en España, y que puede aplicarse también para el caso mexicano, de 8 grupos de texto, 7 correspondían a variantes de los libros de lectura (silabarios, cuentos, libros de cosas, biografías, misceláneas, poesías y manuscritos) y uno a los tratados de otras asignaturas que también podían ser consideradas como de lectura pero que a diferencia de los primeros, estaban destinados específicamente al aprendizaje y al desarrollo del lector porque trataban una asignatura bajo un plan determinado. ESCOLANO BENITO, Agustín: «Los comienzos de la edición escolar moderna en España» en *El libro y la educación*. Catálogo editado con motivo del XXII Congreso de la ISCHE, *Books and education*, España: Asociación Nacional de Editores de Libros y Material de Enseñanza (ANELE), 2000, p. 27.

² 2º Congreso de Instrucción Pública, 1890, f. 142.

³ En Brasil, la reforma de la enseñanza pública de 1892 impuso el método intuitivo como obligatorio en la escuela pública y en México, como resultado de las discusiones académicas en los Congresos de Instrucción Pública (1889-1890 y 1890-1891). Este método, llamado intuitivo o de Pestalozzi, fue desarrollado por el pedagogo suizo en su tratado, *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*, donde inspirado en el pensamiento de filósofos y pedagogos como Bacon, Locke, Hume, Rousseau, Rabelais, Comenius y Froebel, señalaba la importancia del desenvolvimiento gradual de las facultades intelectuales de los niños a través de la observación y el análisis de los objetos que le rodeaban. Un método que consistía en la valoración de la intuición como fundamento de todo el conocimiento, donde la adquisición de conocimientos exigía de los sentidos y la observación FÁTIMA DE SOUZA, Rosa: «Ciencia y moral en la escuela primaria: un proyecto favorable al orden y la construcción de la nación brasileña» en *Revista de Estudios del Currículo*, vol.2, no.1, 1999, p.120.

⁴ 2º Congreso, op.cit., f. 251.

⁵ A decir de Justo Sierra, «...nuestra fórmula copia de la francesa y a su autor Jules Ferry, el inventor de la fórmula» en BAZANT Milada: *Historia de la educación durante el porfiriato*. México: El Colegio de México, 1995, p.23 y MARTÍNEZ, Lucía: «El modelo francés en los textos escolares mexicanos de finales del siglo XIX» en OSSENBACH Gabriela, POZO María del Mar y GUEREÑA Jean-Louis, *Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (Siglos XIX y XX)*. España: UNED. Serie Proyecto MANES, 2005, pp.407-410.

⁶ En la historiografía mexicana hay ejemplos que muestran los intentos por acercar a los lectores mexicanos a una moderna producción internacional: la serie de lecturas de Sara Louis Arnold, traducido del francés en 1897 por Manuel Fernández Junco y editado en Nueva York para uso de los niños mexiquenses; el *Libro de Gramática* de Herrera Quiroz que circuló desde 1870 en Matanzas, Cuba y se adaptó para los escolares del Estado de México o *El Mosaico Literario Epistolar para ejercitarse los niños en la lectura del manuscrito*, que se publicó originalmente en España en 1866 y años después se imprimió en una versión dedicada a los niños mexicanos con el fin de que aprendieran a reconocer distintos tipos de letra con extractos de correspondencia, documentos comerciales, descripciones históricas y geográficas escritas por Joaquín Ribó, Antonio García Cubas y Roa Bárcenas MORENO, G. L.: « Los libros escolares de lectura y sus formas de leer » en CIVERA A.: *Experiencias educativas en el Estado de México: un recorrido histórico*. México: El Colegio Mexiquense AC, 1999, pp. 219-229. Ejemplos que dan

cuenta del interés por llevar la modernidad a las escuelas pero que nos dicen poco de influencia europea en los modelos escolares americanos y en particular de las condiciones en las que se establecieron los procesos de producción de las obras escolares en América Latina y en México en particular.

⁷ OZOUF, Mona : «Le Tour de la France de deux enfants: best-seller republicain» en Actes du Colloque Lectures et lecteurs au XIXeme siecle : la Bibliothèque des Amis de l'Instruction tenu le 10 novembre 1984. Paris : Bibliothèque des Amis de l'Instruction du 3eme arrondissement.

⁸ Ibid., pp. 20-21.

⁹ Lucio Tapia fue un autor privilegiado por su conocimiento sobre el medio regional y su experiencia. Tapia nació en diciembre de 1873 en la Hacienda de Córdova en el Distrito de Chalco, Estado de México. Como otros alumnos aventajados, fue becado para estudiar en la Escuela Normal para Profesores de la ciudad de México y sirvió como ayudante en la Escuela Anexa. Fue Director de la Escuela Normal Católica de Puebla y Delegado de Instrucción Primaria en el Distrito Sur de Baja California. Impartió clases de lengua nacional, física, álgebra, lógica, historia, moral y geografía en las Escuelas Superior de Comercio y Normal. Fue nombrado inspector escolar de las escuelas foráneas de Mixcoac, Xochimilco y Milpa Alta, hasta su jubilación en marzo de 1924 (AHSEP. 1922-24 y BARBOSA, Heldt, Antonio: *Maestros de México*. México, Jus, 1973, pp. 300-303. Posiblemente conoció esta publicación en su visita a las escuelas norteamericanas de San Francisco California en 1902. HERRERO HERMANOS SUCESORES: «Nuestros autores. Apuntes biográficos. Lucio Tapia», *Bibliografía Mexicana*, 8, noviembre-diciembre 1906.

¹⁰ Genaro García fue abogado egresado de la Escuela de Jurisprudencia y trabajó como profesor de literatura en el Conservatorio Nacional de Música y de historia en el Museo Nacional de Historia, Arqueología y Etnología donde también fue director. Tradujo y publicó buen número de obras como *Los Antiguos Mexicanos*. *El Antiguo Yucatán*, *Carácter de la conquista española en América y en México e Historia verdadera de la conquista de la Nueva España*.

¹¹ FELICITE, Marie-Angèle : *Le Tour de la France par deux enfants de G.Bruno. Rééditions, adaptations, imitations et historiographie de 1877 à nos jours. Du manuel scolaire au patrimoine: mémoire nationale et identité française ?* Mémoire de Master 1^{re} année Histoire Contemporaine. Université de Pau, 2005, p.17

¹² Las cifras permiten medir la importancia de las exportaciones de libros e impresos franceses hacia España y sobre todo en América hispánica en un mercado exterior que pasa de 1000 toneladas en 1841 a 4700 en 1890. Entre 1911 y 1914, Francia es la principal exportadora de libros a México y la 5^a en Argentina entre 1911 y 1920. BOTREL, Jean-Francois: «L'exportation des livres et modèles éditoriaux français en Espagne et en Amérique Latine (1814-1914)» en MICHON, Jacques y MOLLIER, Jean-Yves (dir.): *Les mutations du livre et de l'édition dans le monde du XVIII^e à l'an 2000. Actes du Colloque International Sherbrooke 2000*. Francia: Les Presses de l'Université Laval-L'Harmattan, 2001, pp. 219-221.

¹³ Contrato de Cesión firmado el 28 de julio de 1905 entre Messieurs Belin Freres editeurs y Vda de Bouret. Fondo Reservado de la Maison de Edition Belin, s/f.

¹⁴ «L'auteur d'une œuvre littéraire ou artistique a de nos jours, dans tous les Etats civilisés, le droit exclusif de reproduction de son ouvrage: il peut donc, en principe, selon son gré, refuser ou accorder à d'autres personnes la faculté de reproduire son œuvre, de la représenter ou de l'exécuter aux

conditions qu'il détermine. C'est ce droit qu'on désigne en France, dans l'usage, sous le nom de propriété littéraire ou artistique». LYON-CAEN, Ch. y DELALAIN, Paul (1889): *Lois françaises et étrangères sur la propriété littéraire et artistique suivies des conventions internationales conclues par la France pour la protection des œuvres et littérature et d'art recueillies par... Tome 1. Lois des Etats de l'Europe*. Paris: Cercle de la librairie, de l'Imprimerie- F.Pichon, Editeur, 1889, p. 23.

¹⁵ BASCH Raymond : *L'auteur et son éditeur. Petite guide pratique pour l'un et pour l'autre*. Francia: Fernand Nathan, (s/f), pp. 177-178.

¹⁶ Ibid., pp. 171 y 179.

¹⁷ La Constitución de 1824, en su Título III, Sección Quinta del Poder Legislativo, artículo 50, previó entre las facultades del Congreso: «promover la ilustración, asegurando por **tiempo ilimitado**, derechos exclusivos a los autores por sus respectivas obras». En 1846, se publicó un Decreto sobre Propiedad Literaria que asimiló el Derecho de Autor al de propiedad, mismo que se incorporó en diciembre de 1870 al Código Civil que en 1884 introdujo ligeros cambios aunque, al igual que en el Código Civil de 1870, se considera el Derecho de Autor como un derecho real de propiedad. La Constitución de 1917 incorporó el Derecho de Autor en su artículo 28 y el Código Civil de 1928, en tres capítulos reguló todo lo concerniente a la disciplina autoral. Hasta junio de 1946, México participó, al igual que 20 países más de América, en la Conferencia Interamericana de Expertos para la Protección de los Derechos de Autor, Unión Panamericana, celebrada en Washington, D.C. En este evento se firmó la Convención Interamericana sobre el Derecho de Autor de obras Literarias, Científicas y Artísticas. Para concordar el Derecho de Autor mexicano con los compromisos adquiridos en esta Convención, se expidió el 31 de diciembre de 1947, la primera Ley Federal del Derecho de Autor, fue publicada en el Diario Oficial de la Federación el 14 de enero de 1948 y en 1956, se expidió la segunda Ley sobre la materia hasta que aparece la nueva Ley del Derecho de Autor, que entró en vigor en marzo de 1997 dando origen al Instituto Nacional del Derecho de Autor, organismo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública.

¹⁸ Este tratado internacional se modificó en París 1896, Berlín 1908, Roma 1928 y Bruselas 1948. En 1953 los países miembros eran: Alemania, Australia, Austria, Bélgica, Brasil, Bulgaria, Canadá, Dinamarca, España, Finlandia, Francia (Argelia y Colonias), Gran Bretaña e Irlanda del Norte, Grecia, Hungría, India, Islandia, Israel, Italia, Japón, Líbano, Luxemburgo, Marruecos, Mónaco, Noruega, Nueva Zelanda, Pakistán, Países Bajos, Filipinas, Polonia, Portugal, Rumania, Siam, Suecia, Suiza, Checoslovaquia, Túnez, Turquía, Sudáfrica y Yugoslavia. MONNET, Pierre: *Memento de propriété littéraires pour la France et l'étranger*. Paris : Librairie Générale de Droit et de Jurisprudence, 1939, p.129.

¹⁹ CHARTIER, Roger: *Cultura escrita, literatura e historia. Conversaciones con...*México, FCE, 1999, p. 67.

²⁰ BASCH, *op.cit.*, p.110.

²¹V.V.A.A. : *La propriété littéraire. Notions pratiques. Bibliographie de la France*. No. 47, 20 novembre 1953, fascicule 1, pp.108-109.

LA INFLUENCIA NAPOLEONICA EN LA UNIVERSIDAD COLOMBIANA (1819-1826)

Leonor Mojica Sánchez

E-mail: leomojica25@hotmail.com

(Corporación Universitaria del Meta, Colombia)

«La Sabiduría suprema era tener sueños bastante grandes
para no perderlos de vista mientras se persiguen».
Napoleón Bonaparte.

Antecedentes

La influencia napoleónica en la universidad Colombiana, se estableció en la república, gracias a los antecedentes que se desarrollaron en la colonia, con la introducción, de la educación, aunque los criterios ilustrados no se pudieron explicar normalmente en las cátedras, debido a la intervención de las órdenes religiosas, quienes sesgaron el desarrollo de este conocimiento por considerarlo como herejía y así proteger su dominio sobre el monopolio de la educación. Solo algunos aspectos lograron ser transmitidos a la juventud criolla.

Las universidades de la colonia de la Nueva Granada, se desarrollaron a partir del año 1540 con la fundada por los Dominicos en el convento de Santo Domingo, denominado, Nuestra Señora del Rosario, pero que más adelante en el año 1604 se llamaría Universidad de Santo Tomás de Aquino, seguida de la Universidad Javeriana fundada por los Jesuitas en el año 1604, luego en el año 1651, la fundación del Colegio Mayor del Rosario que fue una réplica del Colegio del Arzobispo de Salamanca. Estas Universidades se formaron a semejanza de la Universidad Salamanca y Alcalá de Henares, al igual que todas las Universidades Latinoamericanas.

En cuanto al conocimiento en la colonia, hay que percibir que la universalidad de pensamiento en sentido estricto, se reducía a la de la libertad de cátedra. Hasta 1767, se daba sus propios planes y programas que correspondían a la *Ratium Studii*.

run de la comunidad religiosa fundadora de la institución o estaban dados por las Constituciones señaladas por el fundador como fue el caso del Colegio Mayor del Rosario. Era una parte autónoma de la educación pero se debe tener en cuenta que había principios rectores que estaban condicionados por las máximas autoridades religiosas, civiles, etc. Las clases de los Dominicos explicaban la teoría aristotélica pero bajo la corriente tomista y fueron precisamente los religiosos quienes se enfrentaron a los criterios y contenidos de la corriente de la ilustración.

La Ilustración en la colonia

Se puede establecer, que en la época colonial, la educación y el conocimiento era un monopolio de las órdenes religiosas. El primer intento legal, por así decirlo de modificar este absolutismo, se reflejó en la primera reforma de carácter educativo para las universidades que propuso el Fiscal Moreno y Escandon, gracias al pensamiento ilustrado que marcó las administraciones de los virreyes de la época, veamos algunas de sus gestiones durante el periodo correspondiente a sus virreinos:

Virrey Pedro Messia de la Cerda (1761- 1773):

Expulsó a los Jesuitas.

Trajo a la Nueva Granada al gaditano José Celestino Mutis.

Apoyó la reforma Educativa de Moreno y Escandon.

Apoyó el concepto de Universidad Pública, como aquella manejada por el Estado.

Manuel Guirior (1773-1776):

Aprobó la reforma educativa de Moreno y Escandon.

Abrió la primera biblioteca pública.

Dentro de la reforma planteada, el concepto de universidad útil fue uno de sus pilares, destacaremos tres grandes aportes que contenía la reforma; el primero pensar en «la universidad como universidad pública», para la formación del sector del gobierno, financiada y administrada por este, la segunda consistía en «el cambio de la escolástica», en la enseñanza, permitiendo se conocieran las ciencias útiles. «En otras palabras, se proponía la erección de una universidad ilustrada con cátedras de matemáticas, botánica, química y metalurgia»¹, y el tercer aporte, una «autonomía administrativa» en el personal de gobierno que se elegiría por votación en el claustro universitario, como se hacía en el Colegio Mayor del Rosario. Esta reforma solo aplicó de 1774 a 1779, solo cinco años ya que «la corona consideró que estos nuevos estudios llevaban implícito una filosofía que favorecería la revolución e independencia de las coronas americanas»².

En cuanto al segundo aporte de la reforma del fiscal, se constituía en un apoyo a las labores que se desarrollaron en la Nueva Granada para transmitir conocimientos

ilustrados, introducidos estos por José Celestino Mutis, quien llegó a la Nueva Granada desde 1760, desempeñándose inicialmente como médico del virrey, sus conocimientos eran amplios en medicina y los últimos avances científicos, gracias a su excelente formación y práctica en España. Establecido en santa fe, desarrolló las cátedras de matemáticas y abiertamente de física, donde expuso ideas de Newton, Copérnico y Galileo, sus conocimientos llevaron a que lo acusaran de hereje.

Los aportes de Mutis no pararon allí; En 1783 inició la expedición botánica, que duró más de 30 años generando saber en la ciencia, la botánica, la astronomía e incluso hasta el dibujo. Bajo su desarrollo muchos jóvenes obtuvieron conocimientos del mundo moderno y la ilustración, dentro de sus colaboradores se destaca, Eloy Valenzuela, Francisco José de Caldas, Jorge Tadeo Lozano, Francisco Javier Matiz, José María Carbonell, Francisco Zea, entre otros. Concomitante al desarrollo de esta misma expedición, el pensamiento de Mutis siguió generando aportes al virreinato de la Nueva Granada, desarrollando actividades comerciales con las plantas como la quina, la canela y el té, entre otros productos, promocionando así el comercio con la Sociedad Económica de Amigos del País, que se encargaba de desarrollar el comercio entre España y América. «Lo mismo que la prensa y las tertulias, en la década de los Ochenta y Noventa, a iniciativa de personalidades como las de: José Celestino Mutis, Manuel del Socorro Rodríguez y Pedro Fermín de Vargas»³.

Es un hecho relevante el destacar que gracias a los aportes de Mutis, con las tertulias literarias, la biblioteca utilizada para la expedición y sus cátedras, haya formado unos líderes de pensamiento ilustrado que lograron la emancipación granadina y establecen los lineamientos de la educación republicana. «Mutis fue artífice eficaz aunque indirecto de nuestra emancipación. Al inculcar, en efecto, a los criollos el sentido de la investigación y el valor personal, la rebeldía ante los prejuicios científicos, el amor a la naturaleza americana, abría caminos que debían conducir a la idea de revolución política»⁴.

Adicionalmente a esto, se puede incluir dentro de los hechos que ayudaron a motivar la emancipación, incluyendo la traducción de los derechos del hombre, en sí la misma Revolución Francesa y la de Estados Unidos. «En sus proyectos de reforma en plano económico y social, los liberales esgrimían los derechos naturales e inalienables del individuo: Libertad, Seguridad, propiedad e igualdad, fundamento del sistema republicano y recogido en los textos de la revolución francesa»⁵.

La república y la educación

La independencia final de Colombia se da en 1819, terminando con el sometimiento español, finalizando la época de la colonia, para darle paso a la primera república. La guerra de independencia canalizó la cooperación de granadinos y venezolanos e imprimió la idea bolivariana de la fuerza y el progreso a través de la integración política de los países ubicados geográficamente al norte de Sur América. Después de lograr la independencia, y establecer la primera república, denominada

la Gran Colombia, conformada por los actuales estados de Colombia, Venezuela, Ecuador y Panamá, los precursores de la independencia Simón Bolívar y Francisco de Paula Santander se interesaron por volver a florecer la educación para la nueva Gran Colombia, después de ver el periodo neutro que la educación tuvo que pasar durante los procesos de la independencia. Se preocuparon por la enseñanza femenina y la primaria especialmente, sin descuidar la secundaria y Universitaria es por esto que lo manifiesta en el congreso constituyente de Santo Tomas de Angostura el 15 de febrero de 1819 donde anunció:

«La educación popular debe ser el cuidado primogénito del amor paternal del congreso- Exclama en su inmortal discurso de Angostura- Moral y luces son los polos de una república. Moral y luces son nuestras primeras necesidades»⁶.

Para Bolívar era más que esencial que la educación y la moral se compaginaran como un instrumento integral que le permitiera conducir un gobierno que alcanzara la transformación social y económica de la nueva república, por esto no solo sería el precursor de la independencia sino también de la sociedad del conocimiento representado en el progreso individual y social, siempre y cuando estos postulados se aplicaran en conjunto, ya que la «inteligencia sin moral es un azote»⁷.

Para este fin despliega un proyecto que crearía la organización del poder moral a través de un plan de educación, cuyo objetivo conforme con la constitución consideraba a la educación como herramienta para aprender las virtudes republicanas, donde las escuelas enseñarán a niños y niñas, se les instruirán en los derechos y deberes del hombre y del ciudadano, inspirándoseles ideas de honor, amor a la patria, a la leyes y al trabajo. Amor y respeto hacia los padres, los ancianos, magistrado gobierno y sobre todo a sí mismos, se construirán los colegios que sean necesarios en toda la república. «El patronato, dirección y gobierno de los colegios de estudios y educación establecidos en la república, pertenecen al gobierno, cualquiera que haya sido la forma de su establecimiento»⁸. Decreto del 20 de junio de 1820.

Sobre la base de su teoría Constitucional Bolívar dictó el decreto del 21 de Junio de 1821 para establecer que: «la educación publica es la base y fundamento del gobierno representativo y una de las ventajas que los pueblos deben conseguir de su independencia y de su libertad»⁹.

Como podemos apreciar nuestros libertadores en sus nuevos roles; por un lado, el General Simón Bolívar como Presidente; y el General Francisco de Paula Santander como Vicepresidente de la república de la Gran Colombia, tomaron como necesidad primaria la educación en todos sus niveles con fines sociales políticos, culturales, pero sobretodo con fin de desarrollo e inicio de un nuevo pueblo soberano y culto, que pierda su debilidad ante el resto del mundo y que obtenga el respeto del resto de naciones. «Las naciones marchan hacia el término de su grandeza con el mismo paso con que camina la educación»¹⁰.

Universidad republicana modelo napoleónico

«Como bien se sabe, la Universidad republicana se estructuró de acuerdo al denominado «modelo napoleónico». La expresión designa a la forma organizacional de la educación superior francesa durante el siglo XIX»¹¹.

El modelo napoleónico, se desarrolló en toda Latinoamérica con la base de los pensamientos republicanos, como inspiración a los nuevos sistemas nacientes, incluso podemos decir;

«está presente en la mente de muchos próceres de la emancipación: es el modelo de Napoleón, el hombre que ha encauzado la revolución, que ha recogido sus aportaciones más importantes, la libertad civil y la igualdad cívica, pero que ha puesto un dique a los desbordamientos y a la anarquía. Bolívar -que, como Napoleón, sentía un inmenso desprecio por los ideólogos-, San Martín, Iturbide y otros, de un modo o de otro imitaron conciente o inconscientemente a Napoleón en su anhelo de establecer un orden nuevo, de encauzar la evolución política y social dentro de límites estrictos»¹².

Frente al Modelo Napoleónico enfocado en la influencia que generó a las nuevas repúblicas y directamente en la Gran Colombia en la esfera de la educación, destacaremos dos aspectos principales, el concepto de Educación Pública Nacional y el Concepto de Universidad Imperial en Francia, establecido mediante la Ley del 10 de Mayo de 1806. Que decreto en su artículo primero: «Será formada, bajo el nombre de Universidad Imperial un cuerpo encargado exclusivamente de la enseñanza y de la educación pública en todo el Imperio»¹³.

La Educación Pública Nacional se estableció como un criterio que concebía la educación, entendida como una función pública del Estado, con el objetivo de buscar profesionales que necesitaba el Estado-Nación, dando privilegio a la enseñanza y la formación profesional, más que a la investigación y generación de conocimiento, buscando así respuestas específicas para el mercado laboral, generando un mayor desarrollo económico, político y social.

En cuanto a la Universidad Imperial, se destacó por estar precisamente en contraposición a la ideología antigua de las universidades medievales basadas en la ideología humanística, la Universidad Imperial o Napoleónica reemplazaría estos conceptos por un humanismo basado en la ciencia, la problemática nacional, los Derechos Humanos y el nuevo saber científico y tecnológico de la Revolución Industrial. En general la Educación Superior francesa estaba organizada como un servicio público nacional, en busca de la unidad política y cultural, una nueva entidad. La de la Francia Republicana.

«La concepción y estructura de esta nueva universidad, fue muy diferente a la tradicional. Las viejas tendencias a la especulación teórica, a la retórica y al intelectualismo fueron sustituidos por una orientación pragmática y profesionalizante, al constituirse la universidad, en un organismo estatal, centralizado, burocrático y jerárquico que supervisaba la enseñanza secundaria y la superior»¹⁴.

Estos dos aspectos de la influencia napoleónica, anteriormente mencionados, hicieron parte de los criterios que adoptaron Bolívar y Santander. En cuanto a la Educación Pública, se refleja desde la misma Constitución de Angostura y el Decreto de Educación de 1821, pero quizás es en el establecimiento de la Universidad a cargo del Estado implantada por primera vez en nuestro territorio donde más influyó el modelo napoleónico en la época. Pues la Universidad fue también una enorme preocupación del Estado, es así que el 18 de marzo de 1826 el Congreso de Cundinamarca, ocupándose de la instrucción pública, dictó una ley en cuyo Capítulo VII ordenó:

«Artículo. 42.- En las capitales de los Departamentos de Cundinamarca, Venezuela, y Quito se establecerán Universidades Centrales que abracen con más extensión la enseñanza de Ciencias y Artes.

Artículo. 43.- Estas Universidades comprenderán todas las cátedras asignadas por los Departamentos en el artículo 33 que consta la cátedra de Literatura, Filosofía, Matemática, Ciencias Naturales, Física, Geografía y Cronología Lógica, Derecho Natural. Además las siguientes cátedras: Astronomía, Mecánica Analítica y Celeste, Botánica, Agricultura, Zoología, Mineralogía, Arte, Minas y Geonocia»¹⁵.

Así surgió definitivamente la Universidad Central. El Libertador Simón Bolívar emitió un Reglamento para el funcionamiento de la Universidad Central de Venezuela, que fue acogido y aplicado por las otras dos Universidades: la de Quito y la de Bogotá, órgano donde se sientan ya las bases de una universidad democrática, dicho decreto recibió constantes modificaciones. Don Francisco de Paula Santander en su condición de vicepresidente de la república, encargado del poder ejecutivo, elabora el Decreto del 20 de Octubre de 1826, por medio del cual señaló la instalación solemne y reglamentación de la universidad en la siguiente forma:

«Debiendo establecerse inmediatamente la Universidad Central de Bogotá, en la que publicada la ley de estudios solamente podrá obtener grados académicos conforme a lo dispuesto en el artículo 62 de la mencionada ley; en virtud de las facultades que se concedieron al poder ejecutivo en el decreto del congreso, fecha 18 de Marzo último, para el arreglo jeneral y uniforme de las universidades he venido en decretar lo que sigue:

Artículo 1º. Para que se establezca a la mayor brevedad la universidad central de Bogotá. La dirección jeneral de estudios hará, conforme a lo prevenido en el artículo 4º párrafo unico del plan de estudios de 3 del corriente, la propuesta de rector, vicerector y secretario. Hecho el nombramiento por el poder ejecutivo se les expedirán sus correspondientes títulos»¹⁶.

La inauguración de la Universidad Central de Bogotá tuvo lugar el 25 de Diciembre de 1826, en la iglesia de San Ignacio. Entre la nómina de gestores de esta iniciativa se encontraron: Fernando Caycedo y Flórez, su primer rector, así como los catedráticos Vicente Azuero, José María del Castillo y Rada, su primer Vicerector y Alejandro Osorio su primer secretario. Además de dignos catedráticos como lo fueron: Pedro de Herrera, José Félix de Restrepo, Francisco Zoto,

Tomás Tenorio, Estanislao Vergara, Bernardo Francisco, Francisco Hoyos, José Félix Merizalde, entre otros.

«El modelo de Napoleón se cristaliza, precisamente, a partir de la concepción de Santander sobre la universidad, que se concreta en el ya citado Decreto del 18 de marzo de 1826. En éste se dispone el establecimiento de las universidades centrales del Estado colombiano en Caracas, Bogotá y Quito. Por otra parte, se ordenó la creación de universidades seccionales donde hubiera un mayor número de profesores y alumnos».¹⁷

Las primeras Universidades formadas por el gobierno netamente perteneciente a la república y conforme a lo dispuesto en el artículo cuarenta y dos del Decreto del 18 de Marzo de 1826:

Fue la Universidad Central la precursora de las universidades públicas en Colombia siendo un modelo tomado de la Universidad Napoleónica en su origen y reglamentación, con un nuevo aporte que permitió ser incluida en las Universidades siguientes, como la

| Año | Ciudad | Nombre |
|------|-----------|--------------------------|
| 1826 | Bogotá | Universidad Central |
| 1827 | Popayan | Universidad de Popayan |
| 1827 | Tunja | Universidad de Tunja |
| 1827 | Cartagena | Universidad de Cartagena |

unificación del currículo académico y la exclusión de la iglesia en su desarrollo. Esta Universidad fue cerrada en 1850 durante la administración de José Hilario López y en 1867 fue reabierta con el nombre de Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia la cual tuvo un desarrollo glorioso que ha perdurado a través de los años con el nombre actual de Universidad Nacional de Colombia y siendo una de las mejores Universidades públicas a nivel académico de nuestro país.

Aunque el paso más notorio en esta época está en que el monopolio de las comunidades religiosas que tuvo en la época de la colonia desapareció, ya que el Estado asumió el control de la educación, destacando el control que se tuvo sobre la universidad, la rigidez de los planteamientos mostró una visión radical en cuanto a la centralización, la obligatoriedad de métodos y textos en consonancia con las instituciones de enseñanza. El plan de estudios del año 1826 estaba impregnado de ese espíritu de dominio y carácter civil. Tal vez dentro de las motivaciones de adoptar el modelo Napoleónico se hallaban los fines de formar los encargados del desarrollo económico del país.

Este modelo como ya se ha mencionado se expandió en todo Latinoamérica en los distintos procesos que la universidad latinoamericana a enfrentado, países como Chile y México, han sido un fiel ejemplo de las universidades Napoleónicas entre tantas otras.

«La Universidad Imperial europea, sobre todo en su versión napoleónica que en su versión humboltiana, impulsará este movimiento nacional que se estructurará sólidamente y con sus propias especificidades en América Latina (...) la expansión de las Universidades públicas, laicas, gratuitas, autonomistas y con una base de pertinencia nacional y banderas

populares, que se distanciarán significativamente de las universidades religiosas, privadas, pagas y con visiones más afincadas en enfoques internacionales»¹⁸.

Conclusiones

El modelo Napoleónico, influyó la formación de las primeras universidades con naturaleza de públicas en Latinoamérica, eso sí conservando cada una su especificidad como lo cita Claudio Rama. Sin discutir como hubieran sido denominadas, nacionales, centrales, publicas etc., Colombia no fue la excepción y materializa la universidad pública, a través del Decreto del 1826, donde crea la primera universidad a cargo del Estado en todos sus aspectos, como lo fue la Universidad Central. Cabe recordar que un primer intento de establecer una universidad pública, la experimentamos en la Colonia con la Reforma del Fiscal Moreno y Escandon, pero que no se concluyó, aunque el concepto de la Universidad pública en la época colonial, se basaba en ser pública porque la administraría el Estado y no los religiosos, definición muy distinta que se le dio en la república y que permanece hoy en día ya que su concepto se basaba no solo en la administración responsable del Estado, sino en el acceso a todas las personas de manera gratuita.

La ley de 10 de Mayo de 1808 de Napoleón, inspiró la ideología y desarrollo de la ley del 18 de Marzo de 1826 de Santander, desarrollaron aspectos que obviamente en esta institución se podían formar hombres en las distintas cátedras, incluyendo, ciencias, agricultura, botánica, zoología, minería etc., creían en el apoyo al pueblo y la importancia de todas las profesiones,

«la república debe tener artesanos, agricultores, comerciantes, soldados y marineros, porque todos son oficios de hombres libres, y capitales para buscar vida, el que no quiere o no puede ser buen abogado, buen médico, buen teólogo, buen botánico, buen químico o mineralogista, será buen sastre, buen platero, buen agricultor, buen soldado o buen mariner»¹⁹.

Otros aspectos importantes que se destacaron en la influencia educativa del modelo Frances, fueron las Escuelas Normales para la formación de los maestros dentro de los parámetros y contenidos que indicara el Estado. En el caso colombiano, se desarrollaron en los contenidos de la Moral, Urbanidad y Civismo que se deberían enseñar a los estudiantes. En conclusión la influencia francesa a través del pensamiento napoleónico abarcó distintos procesos de la educación republicana y en distintas épocas, la mayoría de estas han perdurado a través del tiempo en nuestros sistemas educativos, como en nuestro caso la Universidad Central, luego llamada Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia y actualmente Universidad Nacional de Colombia.

Bibliografía

- AROCENA, R. y otros.: «La Universidad Latinoamericana del Futuro», Tendencias-Escenarios-Alternativas, Colección UDUAL 11, OEI, México, (2001).
- BAEZ OSORIO, M.: *La Educación en los Orígenes Republicanos de Colombia*, Tunja, Imprenta Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2006.
- BORRERO CABAL, A.: «La Autonomía Universitaria Breve Ensayo Histórico y Teórico», Volumen 5 No 1, Universidad de Antioquia (2005).
- BORRERO, C. A. y otros.: «Idea de la Universidad Medieval: Notas y Funciones Institucionales de la Autonomía», Bogotá, ASCUN Segundo Seminario General, Número 2, 1983.
- CACUA PRADA, A.: *Historia de la Educación en Colombia*, Bogota, Academia Colombiana de Historia, 1997.
- CÁRDENAS, P. M.: *Utilitarismo y Liberalismo, en la República de Colombia 1821-1830*, Universidad Militar Nueva Granada, Bogotá, 2007.
- DIAZ PIEDRAHITA, S.: «La Ilustración en la Nueva Granada: Su Influencia en la Educación y el Movimiento de Emancipación. El Caso Mutis», Boletín de Historia y Antigüedades Volumen XCII 828, (2005).
- FAJARDO, L. y otros.: *Las reformas Santanderistas en el Colegio Mayor del Rosario*, Bogota, Centro Editorial Universidad del Rosario, 2003.
- GARCIA SANCHEZ, B.: *De la Educación Doméstica a la Educación Pública Colombiana*, Bogotá, Fondo de Publicaciones Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2007.
- GOMEZ OYARZUN, G.: *La Universidad a través del tiempo*, México, Universidad Iberoamericana, 1998.
- GUILLEN, D. M. C.: *Los Estudiantes 1773 - 1826*, Bogotá, Universidad del Rosario, 2003.
- MEREJKOVSKY, D.: *Vida de Napoleón*, Buenos Aires, ESPASA-CALPE S.A., 1940.
- ORTIZ RODRIGUEZ, A.: *Reformas Borbónicas Mutis Catedráticos, Discípulos y Corrientes Ilustradas*, Bogota, Centro Editorial Universidad del Rosario, 2003.
- PLATA, W.: *La universidad Santo Tomás de Colombia ante su historia*, William Plata, 2006.
- QUINTO CENTENARIO.: *Revolución Contrarrevolución e Independencia la Revolución Francesa, España y America*, Madrid, TURNER, 1989.
- RAMA, C.: «Las Universidades Religiosas en America Latina», Pagina 17, consultado el 7 de Septiembre de 2008 en <http://www.claudiorama.name>
- RINCON FINOL, I.: «De una Educación para la Revolución; hacia una revolución en la Educación», Volumen 16, (2002).
- RODRIGUEZ CRUZ, A. M.: «Salamanca Docet la Proyección de la Universidad de Salamanca en Hispanoamérica», TOMO I, 1977.

- SEAGE, Julio y otros.: *La educación en Francia*, Bilbao, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1976.
- SOTO ARANGO, D.: *La reforma del Plan de Estudios del Fiscal Moreno y Escandon 1774-1779*, Bogota, Centro Editorial Universidad del Rosario, 2004.
- SOTO ARANGO, D.: *Mutis Educador de la Elite Neogranadina*, Tunja, Editores BUHOS, 2005.
- SOTO ARANGO, D.: «Aproximación Histórica a la Universidad Colombiana» Volumen 7, Rhela, 2005.
- WEINBERG, G.: *Modelos Educativos en la Historia de America Latina*, Buenos Aires, A-Z, 1995.
- YARCE, J. y otros.: *La Educación Superior en Colombia*, IESALC, MEN, ICFES, SANTILLANA, Bogotá, Nomos S.A. 2002.

Notas

¹ DIAZ PIEDRAHITA, Santiago.: «La Ilustración en la Nueva Granada: Su Influencia en la Educación y el Movimiento de Emancipación. El Caso Mutis», Boletín de Historia y Antigüedades, Volumen XCII 828, (2005) Pagina 126.

² SOTO ARANGO, Diana.: *La reforma del Plan de Estudios del Fiscal Moreno y Escandon 1774-1779*, Bogota, Centro Editorial Universidad del Rosario, 2004, Pagina 87.

³ SOTO ARANGO, Diana.: *Mutis Educador de la Elite Neogranadina*, Tunja, Editores BUHOS, 2005, Pagina 137.

⁴ ORTIZ RODRIGUEZ, Álvaro.: *Reformas Borbónicas Mutis Catedráticos, Discípulos y Corrientes Ilustradas*, Bogota, Centro Editorial Universidad del Rosario, 2003, Pagina 133.

⁵ QUINTO CENTENARIO, *Revolución Contrarrevolución e Independencia la Revolución Francesa, España y America*, Madrid, TURNER, 1989, pagina 126.

⁶ LECUNA, Vicente.: *Discursos y Proclamas del Libertador Caracas*, 1939, Paginas 155-156. Citado por RODRIGUEZ ROJAS, José: *Panorama de la Educación Colombiana*.

⁷ RINCON FINOL, Imelda.: «De una Educación para la Revolución; hacia una revolución en la Educación» Volumen 16, (2002) Pagina 84.

⁸ FAJARDO, Luis y otros.: *Las reformas Santanderistas en el Colegio Mayor del Rosario*, Bogota, Centro Editorial Universidad del Rosario, 2003, Pagina 23.

⁹ BAEZ OSORIO, Miriam.: *La Educación en los Orígenes Republicanos de Colombia*, Tunja, Imprenta Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2006, Pagina 26.

¹⁰ RINCON FINOL, Imelda.: «De una Educación para la Revolución; hacia una revolución en la Educación», Volumen 16, (2002) Pagina 86.

¹¹ AROCENA, Rodrigo y otros.: *La Universidad Latinoamericana del Futuro*, Tendencias-Escenarios-Alternativas, Colección UDUAL 11, OEI, México, 2001.

¹² QUINTO CENTENARIO, *Revolución Contrarrevolución e Independencia la Revolución Francesa, España y America*, Madrid, TURNER, 1989, pagina 120.

¹³ BORRERO CABAL, Alfonso.: «La Autonomía Universitaria Breve Ensayo Histórico y Teórico», Volumen 5, N° 1, Universidad de Antioquia, (2005), Pagina 5.

¹⁴ GOMEZ OYARZUN, Galo. *La Universidad a través del tiempo*, México, Universidad Iberoamericana, 1998, pagina 80.

¹⁵ CACUA PRADA, Antonio.: *Historia de la Educación en Colombia*, Bogota, Academia Colombiana de Historia, 1997, Paginas 118-119.

¹⁶ Ibidem, Páginas 129 y 130.

¹⁷ SOTO ARANGO, Diana.: *Aproximación Histórica a la Universidad Colombiana*, Volumen 7, Rhela 2005, Pagina 111.

¹⁸ RAMA, Claudio.: *Las Universidades Religiosas en America Latina*, Pagina 17, consultado el 7 de Septiembre de 2008 en <http://www.claudiorama.name>

¹⁹ GARCIA SANCHEZ, Bárbara.: «De la Educación Domestica a la Educación Publica Colombiana», Fondo de Publicaciones Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogota, 2007, Páginas 200-201.

LOS ECOS DEL MOVIMIENTO JUVENIL FRANCÉS DE LA DÉCADA DE LOS 60 EN EL MOVIMIENTO ECOLOGISTA ACTUAL EN BRASIL

Zanna María Rodrigues De Matos

E-mail: zannamatos@gmail.com

(Universidad de Salamanca)

I. Juventude e o desafio da história

Até 1960 se pensava que nas sociedades industrializadas as linhas de ruptura eram de caráter ético, estavam vinculadas as classes sociais. Mas os anos 60 nos ensinaram que os conflitos sociais podiam também originar-se no enfretamento das gerações. Nesse decênio os jovens se afirmaram como sujeitos históricos de um movimento coletivo primeiro nos Estados Unidos e depois na Europa. Segundo ALBERONI (1983)¹, esses movimentos deram origem a separação dos jovens com relação aos adultos e sua rebelião contra o sistema político e produtivos organizados pelos próprios adultos. Nessa época a juventude estava praticamente confinada nas universidades e isolada do mundo do trabalho. A juventude produziu uma utopia social e um estilo próprio de como enxergar o mundo. A entrada repentina na juventude como tal no cenário social se caracterizou diante de tudo como uma aventura cultural. Pela sua própria dinâmica foi se transformando em um desafio a ordem estabelecida.

Não devemos esquecer que os jovens que protagonizaram os movimentos dos anos 60, eram crianças durante 1945 ou 1950, ou seja, período pós 2ª guerra mundial. Época otimista. Havia uma esperança de um novo mundo cheio de perspectivas. Esses jovens foram educados por pais confiantes numa sociedade e no potencial humano e acreditavam em um mundo melhor. Estavam certos que o desenvolvimento da democracia, da economia e da educação faria desaparecer os males da sociedade e assim transmitiam suas idéias aos seus filhos. Dessa forma, os jovens, durante sua infância, foram imbuídos de um otimismo e uma confiança em uma sociedade igualitária.

Nesse mesmo período começaram a ter as primeiras manifestações com temas ecológicos a pesar desse movimento só ter tipo visibilidade na década de 70. Nesse

momento começaram as primeiras mobilizações contra ao armamento nuclear, através das campanhas de desarmamento e contra a guerra do Vietnã.

No entanto, essa juventude logo se decepcionou. Veio a instalação da Guerra Fria. O mundo foi dividido em duas partes, uma liderada pelos Estados Unidos e a outra pela União Soviética. Chegou assim à hora das desilusões, das dúvidas. Mas foi essa mesma juventude que se sentiu fascinada pelos movimentos de liberação e anti-imperialista do terceiro mundo o que desenvolve um sentimento de solidariedade que alcançaram um ponto culminante nos protestos contra a Guerra do Vietnã.

«También los sesenta son una etapa de renovación cultural que afecta al cine, el teatro, la poesía, la literatura, la música, la pintura, el cómic. Surge los movimientos contraculturales y Underground .Las costumbres sexuales van cambiando y la moralidad pública es puesta en cuestión. Las formas de vestir reflejan esos cambios. Incluso la Iglesia católica realiza su particular puesta al día con el Concilio Vaticano II, que va a tener una influencia determinante en el surgimiento de la Teología de la Liberación. Esa efervescencia cultural y política choca con estructuras anquilosadas. La provocación, las acciones, el happening intentan mostrar a los ciudadanos las contradicciones y la hipocresía social»². (VAQUERO, 2005, p. 89)

Ainda nessa época houve um fenômeno social que contribuiu para sensibilidade ecologista certamente foi à aspiração libertadora dessa juventude ocidental que conheceu seu ponto culminante em Paris no Maio de 68. De acordo com SIMONNET (1983)³ maio de 68 reuniu de uma só vez os esquerdistas das políticas materialistas e a espontaneidade libertaria e subversiva da corrente situacionista. Maio de 68 foi antes de qualquer coisa uma obra da juventude estudantil e intelectual contra o mundo triste e senil.

Para muitos considera o Maio Francês como o símbolo da luta estudantil contra a atualidade da época, mas para VAQUERO (2005) foi um tempo de rebelião, de esperança, de mudanças que atingiu todo o planeta.

«Rejuvenecer el mundo, despertar la sociedad» essa era a ambição da geração dos anos 70 e dos estudantes que foram protagonista em 68 e ecologista nos anos 70. A sociedade de consumo estava instalada e levada a miséria da vida cotidiana. A alienação crescente dos indivíduos por valores econômicos, um lugar deserto, o individualismo do pequeno burguês. Já em 68 a juventude advertia: «Consumid más, viviréis menos».

«Las movilizaciones contra la guerra de Vietnam en Estados Unidos y Europa y el movimiento estudiantil de mayo del 68 como lucha emancipatoria de los jóvenes frente al control de la familia, la escuela y la sociedad. Entre estas movilizaciones de finales de los 50 y los 60 y la aparición en la escena europea del ecologismo y del pacifismo se está fraguando el desarrollo de un movimiento alternativo que se alimenta de la movilización estudiantil del 68 y nutre culturalmente y en términos de identidad a los nuevos movimientos sociales. Se expresa en la rebeldía contra cualquier forma de autoridad y el rechazo de los cánones clásicos de desarrollo personal. Se constituye sobre dos bases: por un lado, el

ejemplo de las comunidades de producción y vida del socialismo temprano, y por otro lado, los modelos religiosos de vida comunitaria y el modelo de los “bohemos”, conjugándose ambos como reacción ante modernistas»⁴. (BRAND, BUSSEY y RUCHT, 1986 *apud* REVILLA, 2005, p. 172)

No que diz respeito ao movimento do ecologismo seu desenvolvimento se manifestou de três distintos pontos e interdependentes: Movimento pacifista, Movimento ecologista e Os Verdes como partido político. São distintos porque propõem estratégias distintas, mas se alimentam entre si e são interdependentes porque expõem questionamentos de ordem político e econômico internacional e o modelo de desenvolvimento ocidental implantado, sobretudo depois da Segunda Guerra Mundial.

A degradação crescente da natureza motivou o crescente número de grupos de defesas durante os anos 60. As associações apoiadas e animadas por científicos se comprometeram rapidamente em verdadeiras batalhas em defesa da natureza. Assim para alguns, o movimento ecologista surge a partir da luta contra a energia nuclear.

Na década de 70 a grande bandeira dos jovens franceses era disseminar informações sobre a energia nuclear. Formam comitês locais, acumulam informações e publicam em periódicos, divulgam em palestras. Esta batalha de informações prossegue em 1974 com as eleições presidenciais, onde a primeira candidatura de René Dumont permite tornar público a existência dos ecologistas e desenvolver mais ainda o movimento.

«En las décadas de los sesenta y los setenta, los grupos ecologistas eran, básicamente, de carácter conservacionista, dedicando sus esfuerzos hacia la defensa de especies y espacios. Aún hoy, saliendo ya de la última década de este siglo, la conservación continúa siendo una de las líneas básicas de trabajo ecologista, y todas las organizaciones dedican una buena parte de su tiempo a estos menesteres. Pero, poco a poco, el ecologismo ha ido introduciendo elementos socioeconómicos y entendiendo que los procesos de degradación del medio y la desaparición de especies no pueden ser interpretados al margen de un profundo conocimiento del sistema social en el que se producen»⁵. (DAVID, 1997, p. 5)

Segundo ANDER-EGG (1983)⁶, o movimento ecologista nasce como denuncia as consequências e efeitos da agressão ecológica, mas sua configuração é influenciada também pelos rescaldos que ficaram do movimento estudantil a começos da década de 70, que levaram discussões e iam para além da pauta ambiental. O autor ainda diz que o ecologismo e juventude são dois fenômenos bem próximos.

A geração dos anos 80 enfrentou um conjunto de problemas novos que a gerações anteriores apenas suspeitavam: o desenvolvimento do planeta, a escassez absoluta dos recursos, a contaminação etc. Os adultos da geração descobriram na fase adulta, as crianças dos anos 80 aprendiam na infância. A geração anterior já previa esse fenômeno, mas sua maneira de abordar era muito antiquada.

Os jovens dos anos 80 parecem aceitar mais passivamente o anonimato das grandes estruturas burocráticas, a explosão das indústrias e a monotonia do trabalho. Mas

já pensavam na descentralização através da criação de pequenas empresas e cooperativas, na prática da autogestão, o aumento dos centros culturais, na mobilidade social, ainda que fosse bem difícil ressuscitar o espírito competitivo dos anos 50-60.

Foi nesse contexto e para alguns começou a delinear a uma etapa de esfriamento político e de fragmentação social. Assim os anos 90 foram demarcados como um ano de apatia e um conformismo. As razões pelas quais tem deixado a juventude na inércia, na apatia são pontuadas por BALBONTÍN ARTEAGA (1983)⁷, quando se refere a: primeiro ponto, o desenho financeiro da economia internacional transformando nossas sociedades extremamente consumidoras e manipuláveis; segundo ponto o meios de comunicação como forma de manipulação da informação; e o terceiro ponto a privação da inteligência pelo uso das tecnologias.

O movimento estudantil cumpriu um papel muito importante para a construção da história da participação da juventude na construção política mundial. Os jovens que participaram e estavam inseridos nos diversos contextos descritos anteriormente, estavam em universidade e dali, saíam às grandes discussões sobre os temas que eram relevantes para cada época. A universidade era um espaço político e amadurecimento dos ideais de luta ao longo dessa história. Foi nesse espaço que foi concebido o espírito da ação coletiva como o principal fator determinante para a juventude dos anos oitenta.

«Independientemente de la valoración que se quiera hacer de estas propuestas, la acción colectiva estudiantil y juvenil de esos años ha dejado su huella, no sólo en la universidad en su estructura, metodología, relaciones. —, sino también en la cultura; en el surgimiento de los movimientos sociales de esos años, aportando ideas y recursos humanos para estos; en la Nueva Izquierda y los grupos políticos revolucionarios; en el desarrollo de nuevos paradigmas e investigaciones en las ciencias sociales y humanas; en la ampliación de la agenda política institucional; incluso en algunos avances tecnológicos»⁸. (VAQUERO, 2005, p. 101)

O cenário dos anos 90 foi caracterizado pela apatia e uma passividade, que a juventude se orientou a construção de que alguns chamaram de privado harmônico, onde o consumo material, o individualismo e o não pensar constituíam a norma, como reação e evidente frustração e impotência de gerações anteriores que não puderam realizar as mudanças na ordem social como rejeito a suas formas de fazer política, dizia DOMINGUEZ (2006)⁹. Continua o autor, os estudos realizados nessa década permitiram concluir que os jovens europeus preferem mais que nada se afiliar a grupos de interesses gerais, particularmente os ligados a desportos e a menos aqueles que atuam com interesses específicos, como é o caso dos sindicatos, dos partidos políticos ou as associações.

Na realidade, tudo parecia indicar que a chamada «apatia juvenil» se relaciona com a desilusão que estariam produzindo instituições que funcionam cada vez mais ligadas a graves problemas relacionados com a corrupção e a falta de transparência e eficácia na gestão, e se aprofunda ainda mais diante das crises de governabilidade em que se encontram vários países da região. O que estaria indicando que se trata de um

problema ligado a essas instituições e sua dinâmica específica na sociedade atual e não de um questionamento antidemocrático dos jovens. Estudos sobre a participação dos (as) jovens na vida social indicam que, durante as décadas de 80 e 90 e o início do novo século, a militância política institucionalizada ocupou um papel secundário nas ações coletivas praticadas e valorizadas pelos (as) jovens brasileiros (as). Ao mesmo tempo em que há pouca participação juvenil em espaços políticos formais, nota-se a presença de jovens em outros tipos de ações coletivas que contribuem para a constituição de espaços públicos *juvenilizados* em torno de diferentes experiências sociais participativas. Os (as) jovens brasileiros têm emitido sinais, mais ou menos visíveis, da negação frente a formas tradicionais de participação, tais como as que se expressam pela filiação a partidos, sindicatos e organizações estudantis. No entanto, ações coletivas juvenis deixam de ser notadas ou valorizadas devido ao caráter descontinuo, tópico e muito frequentemente desprovido de ideologias facilmente reconhecidas – esquerda e direita, por exemplo – do qual se revestem. Entretanto, as novas formas e temas pelos quais os(as) jovens se mobilizam na esfera pública também indicam o quadro de crise das formas tradicionais de participação e socialização política (IBASE & PÓLIS, 2005)¹⁰.

Podemos destacar alguns movimentos de jovens que marcaram a história de luta política brasileira. Uma delas foi no ano de 1992 os chamados Caras Pintadas. O movimento dos Caras Pintadas foi movido pela ética e pelo patriotismo, estudantes de todo o Brasil *pintaram o rosto de verde-amarelo, vestiram-se de preto e tomaram as ruas para exigir o impeachment* (retirada do governo) do presidente Fernando Collor de Mello.

Atualmente temos vários deputados, políticos ou pessoas de cargos importantes do cenário político brasileiro vindo do movimento estudantil da década de 70. Movimento esse que protestavam contra a ditadura militar. Com a redemocratização, os estudantes apoiaram a Assembléia Constituinte, as eleições diretas e o impeachment presidente de Fernando Collor.

Além dessas expressões juvenis fruto do movimento estudantil, deveremos levar em conta a existência de outras participações da categoria juvenil nos movimentos sociais de lutas por causas hoje consideradas socioambientais, tais como: Movimento dos sem terra, movimentos dos atingidos por Barragens, Movimentos de lutas ligados a igreja católica, as comissões pastorais, movimentos contra o racismo, movimento de mulheres enfim a diversos outros movimentos.

II. A juventude e o Movimento Ambientalista Brasileiro

O Movimento ecologista surge quando a ciência ecológica que estuda as relações que existem entre o meio ambiente e os organismos que o habitam e os movimentos de ação ecológica ligados estreitamente à juventude, que são os pacifistas, os alternativos, auto gerenciários, os movimentos contracultura, se unem em defesa do meio ambiente. Nesse momento há uma relação forte que existe entre as tendências mais nobres, profundas e mais significativas da juventude atual e o movimento ecologista. Assim como teve como os movimentos pacifistas e as manifestações dos verdes na Europa Ocidental.

De acordo com ANDER-EGG (1983)¹¹ os ecologistas passaram a ser os porta vozes da natureza. O aporte da juventude alternativa não era só defender a natureza, mas lutar contra o modelo econômico que estava se instalando, mas também ao modelo tecnológico e de sociedade que nos trouxe para a situação atual. A situação atual não é outra coisa que o fruto de uma civilização de consumo excessivo de um desenvolvimento sem finalidade humana e de existências de pessoas sem sentido da vida. O ecologismo e os alternativos não ficavam apenas na denúncia, mas era o anúncio do amanhecer era uma revolução cultural. São eles que nos convidam a entrar no século XXI com um convite a esperança e a utopia, que é um convite à vida.

Em 1988 na Bélgica foi fundada a Federação de Jovens Verdes Europeus- FYEG agrupa associações juvenis ecologistas de toda a Europa com o fim de favorecer o entendimento mútuo e a ação conjunta para a promoção de uma Europa verde. Na atualidade, a FYEG acolhe a 30 organizações de todas as regiões da Europa. O tamanho das organizações varia de 70 a milhares de membros; as organizações podem ser a organizações juvenis do Partido Verde do país de origem ou uma ONG ecologista juvenil. A federação acredita no empoderamento da juventude para que tenha um papel ativo na sociedade civil europeia em vez de consumir de forma passiva eventos organizados pelos adultos. Querem que a Europa do futuro seja desenvolvida para e pela juventude, com oportunidades para expressar-se, apoiadas na justiça, no meio-ambiente e social.

A partir daí surgiu às primeiras discussões sobre a uma ecologia que refletisse uma visão política. E política no sentido de uma visão transformadora e com interesses da coletividade.

A ecologia política busca a sustentabilidade e a justiça e por tanto contra as próprias bases dos sistemas socioeconômicos. Propõe uma mudança radical de rumo a longo de uma dimensão profundamente transformadora e revolucionária. Ao mesmo tempo, não rejeita a reforma no dia a dia, nem a transformação política nos pequenos passos. A ecologia política escolhe caminhos do pacifismo e da democracia participativa.

No Brasil o movimento ambientalista surge dentro do contexto da década de 70. A grande crise do petróleo no mundo provocou um movimento contra a implantação da energia nuclear como alternativa de suprir a demanda energética. Diante dessa situação foram surgindo em várias partes do mundo manifestações, protestos contra esse modelo energético que estava sendo implantado. Podemos afirmar que inicialmente, o movimento tinha como sua principal forma de atuação a denúncia, ou seja, o movimento era contrário ao modelo das políticas governamentais e industriais e a sua forma de protesto era através das militâncias no sentido de contestar a ordem estabelecida. Essa característica era reflexo de diversos movimentos que já existiam em países mais desenvolvidos, principalmente da Europa.

As raízes do movimento ambientalista no mundo, porém, surgem de uma preocupação em nível mundial em relação à conservação do meio ambiente como forma de perpetuação do planeta e conseqüentemente da espécie. Enquanto que no Brasil

se atrelava a preocupação ambiental os problemas sociais intimamente relacionados. A importância da vertente sócio-ambientalista pode ser verificada pelo crescimento do número de entidades não governamentais, movimentos sociais e sindicatos que incorporam a questão ambiental na sua agenda de atuação. A presença destas práticas aponta para a necessidade de pensar modelos sustentáveis, revelando uma preocupação em vincular intimamente a questão ambiental à questão social.

A partir da segunda metade da década de 80, no entanto, a temática ambiental assume um papel bem mais relevante no discurso dos diversos atores que compõem a sociedade brasileira aumentando crescendo dessa forma o movimento ambientalista brasileiro.

JACOBI (2003)¹² concluiu que o movimento ambientalista brasileiro é caracterizado por uma diversidade. Este amplo espectro de práticas e atores, o que lhe confere um caráter multisetorial, que congrega inúmeras tendências e propostas que orientam suas ações, considerando valores como equidade, justiça, cidadania, democracia e conservação ambiental. O ambientalismo ingressa nos anos 90 constituindo-se como um ator relevante que embora carregue consigo as marcas do seu processo de afirmação, assume um caráter ampliado, baseado num esforço cada vez mais claramente planejado de diálogo com outros atores sociais. As questões que o ambientalismo coloca estão hoje muito associadas às necessidades de constituição de uma cidadania para os desiguais, à ênfase dos direitos sociais, ao impacto da degradação das condições de vida decorrentes da degradação sócioambiental, notadamente nos grandes centros urbanos, e à necessidade de ampliar a assimilação pela sociedade de reforçar práticas centradas na sustentabilidade.

III. Os Ecos Do Maio Frances Na Atuação Juvenil Brasileira Atual

A discussão e a ação socioambiental por parte das juventudes brasileiras é ainda recente e incipiente, se nós pensarmos mais de 35 milhões de jovens que vivem no país na atualidade. Mas, ainda que se configure num tema novo, vem demonstrando ter um fabuloso potencial de mobilização e engajamento de jovens. A temática ambiental passou a ser um atrativo para o jovem atual, talvez por ser um tema que tem despertado bastante interesse no atual sistema econômico, ou talvez por ser um tema que leva a uma sensibilização em relação aos cuidados com a vida. Algumas pesquisas feitas com jovens percebemos variadas opiniões com relação a importância do tema meio ambiente na vida cotidiana na vida de cada um, no entanto, vemos hoje no Brasil uma crescente tendência a um movimento juvenil pelo meio ambiente. Juventude essa que está composta não só por estudantes universitários, mas jovens secundaristas, jovens engajados em outros movimentos sociais ligados a luta pela terra, das mulheres, voltados para a cultura e outros, mas todos com os ideais sócio políticos diante da problemática ambiental.

Como vimos, na área ambiental, a participação dos jovens, -por meio da sua participação em movimentos e organizações de denúncia e combate à degradação am-

biental e poluição - é histórica. No Brasil, esse envolvimento, entretanto, não ocorria no âmbito de um movimento de juventude, mas sim através da atuação de pessoas jovens engajadas na temática. Mais recentemente com a Constituição de 1988, a questão ambiental passou a ser claramente assumida como um direito universal, e especialmente após a Eco-92 (ou Rio-92) ela passou a ser incorporada por diversos setores da sociedade. A juventude brasileira se insere, portanto, na atualidade, num cenário de maior complexidade cuja problemática ambiental necessita de análises mais integradas. Não se trata apenas de um problema de controle de poluição, por exemplo, mas sim de questões sociais, culturais, éticas e políticas. Não é mais possível abordar a temática sem relacioná-la com modelo de sociedade, de civilização e de desenvolvimento. Tanto os jovens quanto suas organizações, coletivos e movimentos têm cada vez mais percebido essa complexidade de relações na área, e percebem que os desafios atuais e futuros são bem maiores do que sua própria capacidade de enfrentá-los. Isso, no entanto, têm ajudado a retroalimentar seus anseios e perspectivas de atuação política, cidadã e profissional na área.

O certo é que quando os jovens percebem possibilidades reais de incidir nas decisões, participa com grande entusiasmo, como ocorreu com os jovens colombianos com a Assembléia Nacional Constituinte em 1990; com os jovens paraguaios na crise de março de 1999, em que foram atores principais do enfrentamento às tentativas frustradas de golpe de Estado; ou com a participação dos jovens brasileiros por eleições diretas (o movimento das «Diretas Já», em 1984), e pelo *impeachment* do presidente Fernando Collor, em 1992 (UNESCO, 2004)¹³.

O atendimento de uma demanda reprimida de incorporar a temática ambiental no âmbito dos jovens, além de proporcionar a construção de um espaço de diálogo e de estabelecer esses espaços como estruturas potencialmente educadoras de participação. É importante avaliar o potencial pedagógico que existe nesses espaços de participação e como eles vem contribuindo para a implementação de outras políticas públicas como a Política Nacional Meio Ambiente e a de Educação ambiental. Para as políticas de jovens na contemporaneidade do contexto brasileiro consideramos um momento rico em oportunidades, para conhecer essa categoria em evidência e atuando como sujeito de direitos sociais segundo BOURDIEAU (2000)¹⁴.

De outro lado, a reflexão sobre Meio Ambiente e Juventude é recente e necessita de mais atenção e embasamento. Ainda que nova essa abordagem tenha sinalizado para perspectivas interessantes. Ao mesmo tempo, o meio ambiente é também o reflexo de nossas ações e não deve ser entendido como banco de recursos limitados ou ilimitados que servem de insumos aos processos humanos. O meio ambiente, além de direito difuso, é uma responsabilidade de todos. A participação é essencial à qualidade de vida dos jovens. As juventudes devem ser chamadas à participação nas instâncias e processos de decisão de programas de meio ambiente, conservação, planejamento e educação ambiental.

Associando os temas juventude, meio ambiente e políticas públicas por incentivo do governo federal brasileiro, em 2003 foram criados os coletivos jovens de Meio

ambiente que naquele momento de denominou de Conselho Jovem. Foram convocados jovens para incorporarem a esse grupo em cada estado organizações não governamentais, instituições de ensino, secretarias estaduais e municipais de educação e outros movimentos sociais, para mobilizarem jovens a participar do Conselho Jovem. Como a temática ambiental é sensível ao interesse dos jovens dessa década, logo os estados brasileiros se mobilizaram e constituíram conselhos jovens em cada unidade federativa do Brasil. Eram jovens em sua maioria de 16 a 25 anos, composto por diferentes organizações e movimentos de juventude. Esses espaços constituídos são espaços de participação, onde é depositada nesse jovem uma esperança de ação que vem dessa nova forma de compreender, viver e fazer a política. A idéia do jovem como sujeito ecológico traz a perspectiva do protagonismo juvenil inserida da pauta das questões socioambientais.

A juventude, como coletivo componente da sociedade civil, no exercício da democracia participativa pode e deve reivindicar seu direito à participação direta nos processos políticos, sociais e econômicos que lhe afetem.

A idéia desses Conselhos Jovens, denominados depois de Coletivos Jovens (CJ's) se configura em um interessante movimento de envolvimento e na organização de jovens num processo de engajamento e atuação junto às questões sócio ambientais. Além de envolver os que já atuavam na área ambiental, os CJs podem favorecer a «chegada» de outros jovens nesse processo, por exemplo: aqueles que já ouviram falar sobre meio ambiente, mas que ainda não sentiram vontade de se envolver com esse assunto. Os coletivos são redes locais que dentre outras ações e realizações, articulam pessoas e organizações, circulam informações de forma ágil, pensam criticamente o mundo a partir da sustentabilidade, planejam e desenvolvem ações e projetos, produzem e disseminam propostas que apontam para sociedades mais justas equitativas dentre outras ações e realizações. Baseiam suas ações em três princípios: Jovem educa jovem, jovem escolhe jovem e uma geração aprende com a outra.

Nesse mesmo ano em 2003, com esses jovens foi constituído a Rede de Juventude pela Sustentabilidade. Também incentivados pelos dois Ministérios de Meio Ambiente e Educação, a Rede tinha como objetivo reunir jovens brasileiros e promover a troca de idéias, realidades e experiências acerca das questões ambientais e da sustentabilidade, dependendo unicamente dos membros o crescimento da rede. Trata-se de um espaço de discussão, articulação, participação da juventude a nível local, regional, nacional e internacional, no que diz respeito às decisões relativas à política nacional do meio ambiente. O principal ponto de partida dessa ação é garantir a democratização dos direitos à formulação de políticas executivas nacionais, tendo como ponto de partida à igualdade de participação nas contribuições relativas ao funcionamento dos órgãos executivos federais.

Em 2004/2005 surge o Programa Juventude e Meio Ambiente com o objetivo de contribuir para fortalecer pessoas, organizações e movimentos de juventude do país com foco na educação ambiental e juventude, com especial atuação junto aos Co-

letivos Jovens; Incentivar e aprofundar o debate socioambiental com foco em políticas públicas, deflagrando um processo de formação de jovens e de fortalecimento dos seus espaços de atuação e ampliar a formação de jovens lideranças ambientalistas.

Embora no Brasil não haja um movimento juvenil pelo meio ambiente, sempre houve pessoa engajadas com a temática e considero que há uma tendência crescente de um envolvimento cada vez maior pela causa ambiental.

A juventude brasileira se insere, portanto, na atualidade, num cenário de maior complexidade cuja problemática ambiental necessita de análises mais integradas. Não se trata apenas de um problema de controle de poluição, por exemplo, mas sim de questões sociais, culturais, éticas e políticas. Não é mais possível abordar a temática sem relacioná-la com modelo de sociedade, de civilização e de desenvolvimento. Tanto os jovens quanto suas organizações, coletivos e movimentos têm cada vez mais percebido essa complexidade de relações na área, e percebem que os desafios atuais e futuros são bem maiores do que sua própria capacidade de enfrentá-los.

IV. Considerações Finais

O maio Francês significou para muitos o início de uma mobilização juvenil significou muito mais que uma rebelião estudantil. Foi um movimento que se baseava numa mudança de paradigmas guardadas as seguintes proporções no contexto da época.

Com a realidade brasileira não podemos dizer que atualmente temos um movimento de juventude pelo meio ambiente no país, pois temos uma realidade de cerca 34 milhões de jovens, onde é um número ainda muito reduzido de jovens engajados, envolvidos e participantes da causa ambiental, seja de forma pontual seja dentro do programa do governo federal. No entanto, é importante perceber o jovem como sujeito social com potencial transformar, inovar como vimos historicamente em todos os movimentos juvenis mundiais. Visualiza-se que quanto maior e consistente for seu envolvimento na formulação, implementação e avaliação de políticas públicas, maior a possibilidade de elas serem progressistas, inovadoras e mais sustentáveis. Envolver a juventude da discussão e no engajamento da temática ambiental é um dos desafios que está colocado na atualidade. Isso, no entanto, têm ajudado a retroalimentar seus anseios e perspectivas de atuação política e cidadã.

O slogan usado pelos jovens franceses em 68 que lutavam contra um mundo que se tornava triste e senil, hoje pode sem dúvida ser usado pelos jovens dessa década que assim como os jovens da década de 60 possui um ideal de busca de um mundo menos triste e senil se inserindo na construção de políticas públicas específicas para atendimento dessa demandas.

Notas

¹ ALBERONI, F.: «La Juventud frente al desafío de la historia». In UNESCO (Ed.): *La Juventud de los años 80*, París, Ediciones Sígueme-Salamanca-España, 1983, pp. 245-254.

² VAQUERO, C.: «Movimiento estudiantil y cambios políticos en la España actual. La Influencia del cambio de época en la acción colectiva estudiantil». In Román P. & Ferri J. (Eds.), *Los movimientos sociales: conciencia y acción de una sociedad politizada*, Madrid, Federación de Asociaciones de Vecin@s de Valladolid, 2005, pp. 87-136.

³ SIMONNET, D. *El ecologismo*, Barcelona, GEDISA, 1983.

⁴ REVILLA, B.: *Una parte del arco iris. El ecologismo y el pacifismo y sus efectos transformadores*. In Román P. & Ferri J. (Eds.): *Los movimientos sociales: conciencia y acción de una sociedad politizada*, Madrid, Federación de Asociaciones de Vecin@s de Valladolid, 2005, pp. 169-192.

⁵ DAVID, R.: «Prólogo». In R. DAVID (Ed.): *Sustentabilidad. Desarrollo económico, medio ambiente y biodiversidad*, Madrid, Parteluz, 1997.

⁶ ANDER-EGG, E.: «Ecologismo y Juventud», *De Juventud-Revista de Estudios e Investigaciones*, N° 11, Págs. 49-64. Septiembre 1983.

⁷ BALBONTÍN ARTEAGA, I.: «Participación, socialización y juventud». *De Juventud-Revista de Estudios e Investigaciones*, N° 10, Págs. 153-168, Junio de 1983.

⁸ VAQUERO, C.: «Movimiento estudiantil y cambios políticos en la España actual. La Influencia del cambio de época en la acción colectiva estudiantil». In Román P. & Ferri J. (Eds.), *Los movimientos sociales: conciencia y acción de una sociedad politizada*, Madrid, Federación de Asociaciones de Vecin@s de Valladolid, 2005, pp. 87-136.

⁹ DOMINGUEZ, M. I.: «Los movimientos sociales y la acción juvenil: apuntes para un debate». *Sociedade e Estado*, 21(1), 67-83, 2006.

¹⁰ IBASE, & PÓLIS. *Juventude Brasileira e Democracia: participação, esferas e políticas públicas- relatório final*, Ibase e Pólis, 2005.

¹¹ ANDER-EGG, E.: «Ecologismo y Juventud», *De Juventud-Revista de Estudios e Investigaciones*, N° 11, Págs. 49-64. Septiembre 1983.

¹² JACOBI, P.: «Movimento ambientalista no Brasil. Representação social e complexidade da articulação de práticas coletivas». *Patrimônio Ambiental - EDUSP*, 34, 2003.

¹³ UNESCO: *Políticas públicas de/para/com as juventudes*, Brasília, UNESCO, 2004.

¹⁴ BOURDIEAU, P.: «La “Juventud” solo es una palabra». In *Cuestiones de Sociología*, Madrid, Istmo, 2000.

CONTRIBUCIÓN FRANCESA AL FOMENTO Y DIFUSIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA Y EL DEPORTE EN CUBA: (1806-1901)

Juan Antonio Salas Rondón

E-mail: jascuba56@usal.es

(Escuela Superior de Educación Física y Deporte de Holguín, Cuba)

La influencia francesa en Cuba no se subcribe exclusivamente al siglo XIX, sino desde mucho antes las ideas de la Ilustración y la Revolución Francesa de 1789 son compartidas por destacados intelectuales y educadores de la Isla. La primera gran ola de inmigración francesa procedente de Saint-Domingue (Haití entre 1792-1809) ha encontrado refugio en la Isla, principalmente en el Oriente cubano. Las estadísticas hablan de hasta 30.000 inmigrantes, (colonos con sus esclavos), hecho que se acentúa con la invasión de España por Napoleón en 1808.

La contribución francesa se hace sentir en el sector económico al insertarse la Isla al comercio global con producciones como el café, el cacao y otros productos. También se aprecia en la introducción de la gran tradición del teatro francés y el surgimiento de la tumba francesa, un tipo de baile, de canto y percusión de origen afro-haitiano, declarado por la UNESCO como «Obra Maestra del Patrimonio Oral e Inmaterial de la Humanidad» en el año 2003. Es notable la contribución francesa en el orden constructivo, arquitectónico y en el estilo de vida y costumbres culinarias y de otra índole en ciudades como La Habana y Cienfuegos principalmente.

La ciudad de Cienfuegos es fundada en 1819 por el rico coronel francés, emigrado de Lousiana, don Juan Luis Lorenzo de Clouet. Cienfuegos es conocida por su belleza como «La Perla del Sur» y en el año 2005 la UNESCO proclama el centro urbano como «Patrimonio de la Humanidad».

Pero donde la contribución francesa se hace más significativa es en el campo de la literatura, la medicina, el arte y la higiene, sobre todo cuando a mediados del siglo XIX, un importante grupo de jóvenes comenzó a viajar a París, quizás llamados por el iluminismo de la cultura francesa, por la fama de su Escuela de Medicina, o en mera señal de protesta contra el régimen colonial español. Destacados intelectuales franceses adquieren un espacio de consideración en los medios de difusión de la Isla

y en la actividad científica, cultural y pedagógica que se desarrolla en las principales ciudades de Cuba durante todo el siglo XIX.

De tal manera que obras como la de Teodor Swein; «Observaciones sobre el espasmo y convulsiones con los específicos para calmar los dolores» (1829) y «Observaciones sobre la conservación de la dentadura» (1830), son pioneras en Cuba en este género. De igual forma Henri Clermand Lombard y su «Traité de climatologie medicale» marca una pauta de trabajo en esta dirección. Otras figuras francesas del campo médico y pedagógico ejercen una influencia positiva en el pensamiento y el desarrollo de la cultura del pueblo cubano, tales son los casos de Tissie, Víctor Cousin, Esteban Moray, Fernando Langrage, George Demeny, George Hebert, Adolfo Spiess y Pierre de Coubertín, todos ellos con una obra de reconocido prestigio universal a favor de la educación física y el deporte.

En los entresijos de estos acontecimientos emergen los ejercicios físicos en Cuba con fines higiénicos y competitivos. Durante todo este período se van a crear las condiciones necesarias para la introducción de la educación física en los establecimientos escolares y la disseminación del deporte en los diferentes ámbitos de la sociedad a través de gimnasios, clubes y asociaciones, muchos de ellos inspirados en los existentes en distintas ciudades francesas en cuanto a organización, funcionamiento y reglamentación.

I. Del gimnasio y la propagación de los ejercicios físicos

A principio del siglo XIX, es decir en 1806, el sacerdote santiaguero Juan Bernardo O'Gavan es enviado por la «Real Sociedad Patriótica de La Havana» a Madrid para estudiar el sistema de Pestalozzi y la labor emprendida a favor de la educación física en esta ciudad por Francisco Amorós. La labor de O'Gavan queda inconclusa¹ y no será hasta la fundación del «Gimnasio Normal» de La Habana en 1839 que se proyecta con más nitidez la propagación de la educación física en algunos sectores de la población de la Isla:

«Dio pábulo a este proyecto, el haber llegado de Europa en aquella razón tres caballeros que podían en particular considerarse verdaderos tipos. Era uno D. Ernesto Aleo, meritísimo cazador e importante jinete, como Baucher, el famoso maestro de equitación en París, le tuvo por su predilecto discípulo. Eran los otros dos D. Rafael y D. Francisco de Castro, ambos de gallarda estatura, y tan diestros en natación, en los saltos, en las pruebas de fuerza, y en el esgrimir toda clase de armas, que merecieron la divisa de primi-inter pares en el entonces célebre gimnasio del Coronel Amorós»².

El Gimnasio Normal sirve de modelo a otros gimnasios del país. La juventud se incorpora de manera activa: Domingo del Monte se pronuncia en más de una ocasión a favor de estos establecimientos y ocupa cargo de responsabilidad en la junta directiva. José de la Luz y Caballero aboga por las clases de ejercicios gimnásticos en los colegios. Médicos e higienistas como José de la Luz Hernández y Carlos J. Finlay de-

fienden la importancia de educación física y el deporte y José Martí difunde la importancia del ejercicio físico a través de hermosas crónicas:

«No hay escuela que no desee tener un gimnasio; pero aun los colegios ricos vacilan ante los gastos que acarrea su establecimiento, y la dificultad de hallar maestro oportuno, y los costos de mantenerlo...»

«Por eso dijimos que el gimnasio doméstico es una buena acción. Es preciso dar casa de buenos cimientos y recias paredes al alma atormentada o en peligro constante de tormenta. Bien se sabe lo que dijo el latino: “Ha de tenerse alma robusta en cuerpo robusto:” (Mens sana in corpore sano)»³.

A principios del siglo XX la actividad de los gimnasios se ramifica por todo el país y se difunden nuevas concepciones. La Revista Higiene, (1901), publica el trabajo del Dr. Laburthe «Gimnasia sin aparatos» (comunicación presentada a la Sociedad del IX distrito de París, 1899). Mientras «el aparato Sandow» llega a La Habana mediante Mr. Gastón Borda, (francés), de la isla Martinico, alumno de Sandow, que «se propone vulgarizar entre nosotros el empleo del aparato y el método que su maestro ha demostrado como el mejor del mundo». Su proyecto incluye establecer en la Habana una Escuela de «Physical Culture Sandow», que fue visto con optimismo.

II. Difusión de la educación física y la higiene en los libros de textos y otros medios

Entre la literatura reproducida por la Imprenta del Gobierno para la enseñanza se distingue, en primer lugar, el libro «Educación Física de los jóvenes o higiene de la mujer antes del matrimonio», (1843), de M. Bureaud Riofrey, Dr. en Medicina de la Facultad de París, traducido por Manuel V. Miranda. Este libro, inspirado en El Emilio de Juan Jacobo Rousseau, tiene la particularidad de estar dedicado a la educación de la mujer y ser pionero en términos terapéuticos en Cuba:

«...con dolor hemos visto muchas veces niños de cuatro años que se les fija delante de un piano, y que para poder fácilmente reconocer el teclado, tomaban posiciones más contrarias al desarrollo regular (...) vuestro hijo será una notoriedad, pero también será un jorobado»⁴.

El texto describe los diferentes tipos de saltos, los ejercicios sobre el pórtico y las barras horizontales, así como el uso de la escalera para subirse con la fuerza de los brazos, teniendo el cuerpo enteramente suspendido o ayudarse con los pies y las manos. Se refiere a las carreras, la equitación y la natación, como cualquier otra modalidad para poner al cuerpo en condiciones. Se analiza y prohíbe el uso de corsés y de todo tipo de vestuario molesto que pueda comprimir el cuerpo y los músculos. Por su valor didáctico la obra del Dr. Bureaud marca un hito en la educación física de la Isla. Pero mucho antes de publicarse esta obra ya se conocía el texto «Nuevo Manual de la Escuela Primaria Mediana...», editado en París, (1836) y traducido al español por el profesor D. Antonio García y Domínguez que llegó a difundirse en algunas regiones del país por la misma Imprenta del Gobierno.

Sobre la importancia de los baños se difunden trabajos de destacados médicos franceses como Lallemand, así como la termal de Vernet, donde la administración de las aguas sulfurosas había sido sometida a nuevos principios que la hacían mucho más eficaces contra las afecciones crónicas en general y contra el pulmón en particular. Este establecimiento sirve de referencia para diseñar las indicaciones con vistas al proyecto de los baños de San Diego, semejante al de Vernet Pirineos orientales⁵. Otro médico muy citado es P.J.G. Cabanis (1757-1808) y su trabajo «El problema alma-cuerpo». De igual manera la prensa difunde noticias como esta: «Se presenta un pequeño librito, del cual está enamorado el Dr. Céspedes (D. Benjamín). El libro original *Higiene del trabajo*, escrito por un francés, el Dr. E. Monín»⁶.

En resumen, la literatura francesa⁷ sirve de soporte metodológico a los pedagogos cubanos, entre ellos al más destacado en materia de educación física; Luís de Agüera, que se auxilió del Método Natural de Francisco Amorós para la configuración de su «propio sistema» de educación física, al combinar los ejercicios con palanquetas, los ejercicios en máquinas aéreas con la práctica de deportes y los baños.

III. De los juegos y el deporte: El ciclismo, el billar, el ajedrez y la esgrima

Es conocido que la invención de la bicicleta se debe en gran parte al ingeniero alemán, residente en París, Barón Drais de Saverbron, quien modificó en 1817 el elemental y primitivo celerífero, conocido desde 1680, por iniciativa de Sivras. En el ámbito deportivo se conoce como la «draisiana» en honor al creador y Ernest Michoux, hijo de un cerrajero parisino, adopta por primera vez los pedales a la máquina.

Los franceses se han convertido en noticia a partir del 23 de Mayo de 1891 cuando por primera vez (Burdeos-París) la «bicicleta» es impulsada con el uso de pedales, bielas y cadena adherida a los piñones de la rueda trasera y en el manillar se han acoplado los frenos. A Geo Lefébvre se le debe la gran idea de organizar una carrera por etapas por toda Francia, de esta manera surge el Tour de Francia, el 1º de Julio de 1903.

En Cuba la primera bicicleta se conoce a partir de 1880 y la acogida que tuvo hizo que se instituyeran varios clubes de pedalistas cuyos miembros pueden ser considerados los primeros ciclistas cubanos. Pioneros de esta actividad en la Isla fueron Claudio Graña (español) y Adolfo Allones, que con 17 años fue el primer cubano en romper oficialmente un record que pertenecía al ingeniero norteamericano Ignacio Wenber⁸, este hecho se produce el 5 de Noviembre de 1899. La salida y meta de la carrera se produce en la popular «esquina de Tejas» a una distancia de cien millas que comprendía ida y vuelta a Matanzas y Pinar del Río.

De tal manera que el ciclismo se convierte, junto al beisbol, el ajedrez y la esgrima en uno de los deportes de mayor cobertura periodística y popularidad en Cuba a finales del siglo XIX. Para la promoción de su práctica resulta vital el conocimiento por parte de la población de algunos elementos técnicos y de carácter médico, cuestión que encuentra en las investigaciones y publicaciones francesas una importante referencia.

De los trabajos periodísticos se destaca; «El ciclismo, el pecho y el estómago», publicado por la revista «El Ciclista», en agosto de 1895. El artículo es una traducción de la «La Bicyclette», y se analiza desde el punto de vista anatómico fisiológico el funcionamiento de las extremidades inferiores y superiores con la capacidad de respirar. Se cita al Dr. Lagrange y se precisa como los niños que corren, saltan y brincan o se dedican a juegos semejantes, se le desarrollan mejor sus pulmones y el tórax, que en aquellos niños que se le hace ejecutar, sin gran placer, ciertos movimientos de extensión, flexión y elevación de brazos⁹.

También en el discurso público se apela a autores franceses: «El sport ciclista», como dice Monin en su trabajo, «La Santé par l'exercice», del cual ha hecho una buena y oportuna traducción el Dr. Cowley y Otero en el semanario «El Porvenir, al desenvolver las masas potenciales de las extremidades y del tronco, es a la vez que tónico para el organismo físico, alegría para el espíritu...»¹⁰.

Pero si el ciclismo se ha hecho muy popular en las principales ciudades del país provocando la organización de excursiones, competiciones en diferentes puntos del país y el pleno goce con la naturaleza, otras actividades no dejan de ser menos populares y preocupantes para la ciudadanía y la intelectualidad cubana de entonces. Una de estas actividades lo constituye el billar.

«La Habana tiene fama de ser una ciudad muy alegre, donde todo hombre de comodidades goza: donde el pueblo se divierte constantemente, y por esta idea muy general, que se le ha llamado el París de América (...) los juegos y diversiones dan mucha idea del carácter de los pueblos, de las costumbres, y por consiguiente del grado de adelanto y civilización»¹¹.

El billar es una invención francesa¹². Sobre la introducción del billar en la Isla no se tienen noticias precisas, lo cierto es que su práctica se hizo muy común en los bares, casinos, liceos, clubes, etc., a la vez que se convirtió en un foco de atención pedagógica para muchos intelectuales y educadores cubanos del momento:

«... no es mi intención, condenar un juego (billar) inocente en sí, y saludable en sus efectos corporales. Al mencionarle entre las causas de la vagancia, aludo tan solo al abuso que de él se hace, así por el tiempo que se malgasta, como por las grandes cantidades (dinero) que suelen perderse...»

«Para disminuir el número de los concurrentes a los billares, deben también proporcionarse algunos parajes donde el pueblo se reúna con más provecho. Yo no puedo contemplar sin el más profundo sentimiento, que contando ya la Isla de Cuba más de trescientos años de existencia política, todavía no tenga uno de aquellos establecimientos que son tan comunes aún en países mucho más nuevos y con menos recursos...»¹³.

Sin embargo el billar como actividad competitiva se convierte en un medio de propagación del nombre de Cuba con gran rapidez por todo el mundo a través de las habilidades competitivas de Alfredo de Oro, todo un genio en esta modalidad. Para que se tenga una idea de su extraordinaria e incomparable clase basta decir que

obtuvo el campeonato mundial de billar en 31 oportunidades, de esos títulos 18 ocurrieron en forma consecutiva. ¡Nadie ha logrado acercarse a esa marca!

Nacido en 1862, Alfredo de Oro se inicia en esta actividad a fines de 1877. Su brillante historia en los campeonatos mundiales de billar comienza en 1885 y entre sus triunfos más notables está la victoria lograda en la Exposición Mundial de 1904 durante los Juegos Olímpicos de Sant Louis, Estados Unidos. Su muerte sigue siendo un misterio para los investigadores, pues su movilidad por el mundo era constante, sobre todo hacia los Estados Unidos, Francia y otros países europeos.

Si sorprendente resulta la trayectoria de Alfredo de Oro en una actividad perfeccionada y promovida por los franceses como lo es el billar, más interesante resulta detenernos en el ajedrez para apreciar el aporte francés al juego ciencia y la contribución realizada por otro notable cubano: José Raúl Capablanca.

Es conocido como durante los siglos XVI y XVII el ajedrez experimentó un importante cambio cuando los ingleses y franceses desplazan a los jugadores italianos y españoles y el ajedrez comenzó a ser popular en los cafés y las universidades. Así la primera crónica fija especializada aparece en el periódico «Liverpool Mercury» (1813) y la primera revista íntegramente dedicada al ajedrez; «Le Palamede», se publica en París por iniciativa de La Bourdonnais ese mismo año.

Además, al evaluar la contribución francesa no podemos perder de vista el aporte realizado por España y la trayectoria ajedrecística y diplomática de José Raúl Capablanca. Si a España se debe la invención del ajedrez moderno y el honor de poseer el primer campeón del mundo oficioso a través de Ruy López de Segura (1570-1575) es justo reconocer el dominio ajedrecístico absoluto de los franceses entre los años de 1730 a 1840, donde llegaron a tener cuatro campeones mundiales. Además al evaluar la figura de Capablanca se debe recordar que los primeros campeones cubanos que se enfrentaron en su infancia a Capablanca eran españoles (Juan Corzo y Celso Golmayo).

El ajedrez fue uno de los primeros deportes que se introducen en Cuba y desde su inicio contó con el apoyo y el aporte de destacados intelectuales y patriotas cubanos. Carlos Manuel de Céspedes¹⁴, publica en «El Redactor de Santiago de Cuba», (1855), un análisis que tiene como base lo editado por «The Chers_Players Cronide»: «Debo decir en honor al difunto M. Labourdonnais que penetrado de la necesidad de una reforma en la materia, nos ha legado un proyecto de ley bastante recomendable en su valiosa obra titulada «Du Jeu des Echecs».

El ajedrez se extiende en Cuba con suma rapidez y la capital cubana es visitada dos veces por Paul Charles Morphy y es en La Habana donde se desarrolla la primera defensa por el campeonato mundial en 1889, entre el austriaco William Steinitz y el padre de la escuela rusa, Mijail Chigorin. Por entonces el «Club de Ajedrez de La Habana» (1885) se le conoce como «El dorado del ajedrez». Casi todos los maestros de primera línea en el mundo son huéspedes de este club. En este ambiente nace en

1888, el 19 de Noviembre, José Raúl Capablanca. La Federación Internacional de Ajedrez (FIDE) instituye esta fecha como Día Mundial del Ajedrez.

Capablanca fue todo un genio. En su libro «My chess career» narra cómo se inicia en el ajedrez a la edad de cinco años. En 1911, en la ciudad española de San Sebastián, participa en su primer torneo internacional que gana frente a los mejores jugadores de entonces. Capablanca es el tercer campeón mundial oficial (1921-1927) y se le conoce como «El Morsalt del Ajedrez» y la «Máquina de jugar Ajedrez». En 1927, en Buenos Aires, defiende la corona con el ruso nacionalizado francés Alekhine¹⁵, a puerta cerrada y 10.000 dólares en oro, la disputa dura tres meses, pero Capablanca no estaba preparado, jugó con poca energía y exceso de confianza. Después de la derrota, intenta en múltiples oportunidades un nuevo duelo, pero Alekhine utilizó todos los recursos para evadir una revancha y rehuir de los torneos donde participaba Capablanca. La muerte de Capablanca ocurre el 8 de Marzo de 1942 en Nueva York mientras presenciaba una partida de ajedrez¹⁶.

Otro deporte de arraigo en Cuba durante la segunda mitad del siglo XIX es la esgrima, su práctica simboliza mejor que cualquier otro el carácter exclusivista y discriminatorio de la sociedad cubana de entonces.

La esgrima moderna tiene su punto de partida en España, en 1474. Luego se desarrolla en Italia, y es estudiada como ciencia exacta, expandiéndose a todo Europa. En Francia se inventó el florete y surgieron distintos estilos de defensa y ataque, un vocabulario especial de esgrima y numerosos tratados como «Tratado del Arte de Armas» (1818). En el siglo XIX se prohíben los duelos y se usan los tiradores, el guante, el protector de pecho y la máscara de malla metálica. En 1891, el Dr. Graeme Harmond transforma la esgrima en deporte de competición en los Estados Unidos y Pierre de Coubertín, un excelente esgrimista, le da categoría olímpica.

En Cuba la esgrima estuvo tempranamente asociada al arte militar y a la defensa del honor. Las salas de armas de las principales ciudades del país estuvieron dotadas de las mejores condiciones de la época y era frecuente en ellas la visita de destacados tiradores de diferentes países. El Club de esgrima de La Habana figura entre los mejores del mundo, inaugurado en 1888 y el atleta más sobresaliente, de final del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX, no solo en el ámbito cubano, sino también latinoamericano, es un esgrimista cultivado en Francia: Ramón Font.



Si el palmarés de Alfredo de Oro y José Raúl Capablanca resulta impresionante, no menos espectacular resulta la trayectoria deportiva de Ramón Font (al centro, con Alfredo de Oro y Capablanca). La gran diferencia entre estos tres grandes atletas es que Font inicia y desarrolla su actividad deportiva desde muy pequeño en Francia y domina con excelente maestría el boxeo francés, ciclismo y el tiro.

«Paris, el grande y glorioso París, a donde, queramos o no, tenemos que volver siempre la vista en las ocasiones supremas, ha consagrado definitivamente a Ramón Fonst; y esa consagración basta su gloria».

«Quien como él obtuvo a los diez años de edad el primer premio de florete en el Liceo Jonson de Sailly; a los once declarado hors concours, ...»¹⁷.

En efecto, Ramón Fonst (1883-1959), es toda gloria en París. A los once años es famoso de Notre Dame al Jardín des Tuileries, del Sena a los Champs Elysées. En Francia compite y derrota a los mejores espadachines del mundo como el Barón D'Hurcourt, Luis Pierre, F. Seguin, Maurice Leudet y Juan José Renaud. Entre las numerosas distinciones que recibió sobresale la de Caballero de la Legión de Honor Francesa. Obtuvo varias medallas de oro, plata y bronce en los Juegos Olímpicos de París en 1900 y 1904 en Sant Louis, Estados Unidos. Compite en los Juegos Olímpicos de París en 1924 y en los Juegos Centroamericanos y del Caribe a partir de México en 1926. Sus resultados son excelentes en las tres modalidades que domina con maestría, por su consagración y longevidad deportiva constituye todo un ejemplo en materia de educación física y deporte.

Conjuntamente con Ramón Fonst otros esgrimistas cubanos brillan en Francia y Europa como Federico Mora, el Dr. Eduardo Lebrede, Emilio Laforcade Cortina, alumno del colegio Condorcet, en París, (bajo la dirección de Ruzé, professeur du Lycée Fontanes)¹⁸ y Lorenzo Alfonso «...nuestra primera hoja y una de las más temida de Francia». Tiradores de Europa incursionan por La Habana como el «afamado profesor» Vital Lebaillly, natural de Normandía y exalumno de la «Escuela Militar de Joinville» y «L'Ecole d'Esgrime Francaise de París»¹⁹.

Muchos trabajos periodísticos y publicitarios de la época hacen referencia a la actuación de los atletas cubanos en Francia y se reproducen artículos como «L'Esgrime Francaise» de Mr. F. Vavasseur²⁰. El Fígaro del 19 de Agosto de ese año dedica una sesión a la caricatura, pionera en este género y fija una sesión de esgrimitas cubanos.

IV. Conclusiones

Más allá de lo que suele pensarse, la presencia francesa en la fomentación y difusión de la educación física y el deporte en Cuba durante el siglo XIX, es tan significativa como la de cualquier otro país. Si España, Suecia, Alemania, Italia e Inglaterra, mantuvieron cierta influencia en el orden gimnástico e higiénico y la presencia norteamericana se hizo notable a partir de la segunda mitad de este siglo en el campo del deporte y la educación física, la contribución francesa puede medirse por los resultados inmediatos alcanzados por Cuba en la esfera internacional a través de deportes como el billar, el ajedrez y la esgrima a nivel olímpico.

En el año 1897 en Cuba es incluida en la enseñanza media la gimnasia como materia obligatoria y a principios del siglo XX se incluye la educación física para las escuelas públicas urbanas y rurales, lo que es aprobado y en 1902, donde aparece

la enseñanza obligatoria de la educación física en la Escuela Normal y en la primera enseñanza, más tarde con carácter legal en todo el país. En todo este proceso los educadores e intelectuales cubanos hacen patente el aporte de la pedagogía europea, en particular la española y francesa. Dentro de los deportes la esgrima, el ciclismo, el billar y el ajedrez son las modalidades deportivas donde más se refleja la influencia de Francia. De los atletas sobresale Ramón Fonts y su actuación olímpica en 1900 y 1904.

Bibliografía

- AMOROS, F.: «*Manuel d'éducation physique, gymnastique et morale*»...*Avec un grand nombre de planches de machines, instrumens et figures gymnastiques*, París, Rout, 1838.
- BUREAU RIOFREY, M.: *La «Educación Física de los jóvenes o higiene de la mujer antes del matrimonio»*, Habana, Imprenta del Gobierno, 1843.
- MARTÍ, J.: «El gimnasio en casa», en *La América*, Nueva York, marzo de 1883. O.C., t. 8, p.p. 389-392.
- Memoria Sociedad Económica del País, ¿?, Terapéutica, 1846. p. 389.
- MUÑOZ, E.: «Los primeros ciclistas». En Revista, L.PV, La Habana, 9 de octubre de 1979.
- Revista El Ciclista. «El ciclismo, el pecho y el estómago». Traducido de «La Bicyclette», por A.M.A. La Habana, 1 de agosto de 1895. Núm. 12, p.5. Revista de la Biblioteca Nacional.
- «La Isla de Cuba en el siglo XIX vista por los extranjeros». Carta de Francis Robert Jameson, (1820). Año 57 N.3. 1966, p.61.
- : El Fígaro, La Habana, años 1887, 1890 y 1892.
- O'GAVAN, J.B.: «Informe a la “Real Sociedad Patriótica de La Havana”», *El Aviso, Papel Periódico de La Habana*, jueves 29 de diciembre de 1808.
- SACO, J.A. (1832): «Memoria sobre la vagancia en la Isla de Cuba», en Revista Bimestre Cubana, abril de 1832, p.182.
- JORRIN, S. En la Memoria de la Sociedad Económica del País.

Notas

¹ Véase el informe rendido por O'Gavan a la «Real Sociedad Patriótica de La Habana», publicado por «El Aviso», Papel Periódico de La Habana el jueves 29 de diciembre de 1808.

² JORRIN, S. En la Memoria de la Sociedad Económica del País.

³ MARTÍ, J.: *El gimnasio en casa*, Nueva York, La América, 1883, O.C., t. 8, p.p. 389-392.

⁴ BUREAU RIOFREY, M.: *La «Educación Física de los jóvenes o higiene de la mujer antes del matrimonio»*, por M. Bureau Riofrey, Dr. En Medicina de la facultad de París, traducido por Manuel V. Miranda, Habana. Imprenta del Gobierno, 1843.p.81.

⁵ Véase Terapéutica. «Memoria Sociedad Económica del País», (1846). p. 389.

⁶ En el Fígaro, 9 de febrero de 1890, núm. 5.

⁷ Entre la numerosa literatura francesa sobre educación que circula en Cuba se puede destacar de AMORÓS F.: «*Manuel d'éducation physique, gymnastique et morale*»...*Avec un grand nombre de planches de machines, instruments et figures gymnastiques*, París, Rout, 1838. Además, *Manuel general au journal de l'instruction primaire*, París, L. Hachette, 1833 y *La fatiga y el adiestramiento físico* de Philippe Tissie (1899), traducido al español por Ricardo Rubio. Madrid. Librería de Fernando Fé, por sólo citar tres ejemplares.

⁸ MUÑOZ, E.: «Los primeros ciclistas». En revista L.P.V. 9 de octubre de 1979.

⁹ Revista El Ciclista. «El ciclismo, el pecho y el estómago». Traducido de «La Bicyclette», por A.M.A. Habana, 1 de agosto de 1895. Núm. 12, p. 5.

¹⁰ «Higiene del ciclismo en Cuba». Discurso leído en la sesión celebrada el día 19 de febrero de 1894 por el vocal Antonio Gordón. Sociedad Higiénica de la Habana. A. Miranda. 1894.

¹¹ Carta de Francis Robert Jameson, 1820. En *La Isla de Cuba en el siglo XIX vista por los extranjeros*, ¿?, Revista de la Biblioteca Nacional. Año 57 N.3. 1966, p. 61.

¹² Sobre la polémica de la paternidad del billar entre franceses e ingleses, hoy no quedan dudas, se reconoce el aporte de Francia desde el siglo XV cuando el rey Luis XI lo jugaba en el salón de su casa sobre una mesa y la apertura de la primera sala pública de billar en París en 1610. Luis XIII de Francia fue un gran aficionado a este juego, al igual que Napoleón. Hacia 1850, apareció el actual billar francés, con 3 bolas y desde 1860, Eugène Chevillotte contribuyó a su desarrollo como deporte. En 1873, se celebró el primer campeonato del mundo profesional.

¹³ Ver a SACO, J. A., «Memoria sobre la vagancia en la Isla de Cuba», escrita en 1830, premiada por la Real Sociedad Patriótica de La Habana en diciembre de 1831, publicada por primera vez en la Revista bimestre Cubana perteneciente al mes de abril de 1832, p.182 y en el Diario de La Habana los días 29 y 30 de junio y 1 y 2 de Julio de 1934.

¹⁴ El «Padre de la Patria», Carlos Manuel de Céspedes nos presenta las 26 Leyes, comenzando por la colocación del tablero hasta la decisión de la partida, para concluir con las «Reglas Generales y observaciones sobre las piezas del juego de Ajedrez».

¹⁵ En 1925, Alekhine se naturalizó ciudadano francés, entró a la Escuela de Leyes de Sorbonne y escribió una tesis sobre el sistema chino de prisiones, convirtiéndose en el Dr. Alekhine.

¹⁶ Capablanca jugó 37 torneos, 6 matches y 9 series. Ganó 22 torneos y fue segundo en otros 10. Ganó 5 matches y perdió uno. Ganó 7 series y entabló 2. De 619 partidas oficiales, ganó 315, entabló 266 y perdió 38. Hizo numerosos aportes al ajedrez, tanto en la teoría como en el reglamento. Entre sus ideas más avanzadas destaca la de promover el ajedrez como materia oficial en las escuelas. Perteneció al cuerpo diplomático.

¹⁷ El Fígaro, La Habana, 7 de enero de 1900.

¹⁸ El Fígaro, La Habana, 15 de abril de 1892.

¹⁹ El Sport, La Habana, 12 de mayo de 1887.

²⁰ El Fígaro, La Habana, 18 de diciembre de 1892. «Antagonismo de la esgrima y de la gimnástica».

LOS DESARROLLOS TEÓRICOS DE LA DIDÁCTICA FRANCESA CONTEMPORÁNEA. UN PUNTO DE REFERENCIA PARA LA INCORPORACIÓN DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN PROCESOS DE FORMACIÓN DOCENTE EN COLOMBIA

María Eugenia Salinas Muñoz
E-mail: mesm@usal.es
(Universidad de Salamanca)

I. Una aproximación a los referentes teóricos de la didáctica francesa contemporánea

«... Sin embargo, únicamente la penetración de la Didáctica en la cultura permitirá mejorar la gestión política de la difusión de los saberes y volver más democrático su uso y creación...
El saber no se difunde naturalmente... »
Brousseau¹

I. 1. Iniciándonos en los Conceptos Claves de la Didáctica de las Disciplinas

La Didáctica se concibe como la disciplina que tiene por objeto de estudio la enseñanza como teoría y como práctica. Los desarrollos de este campo disciplinar se han ido tejiendo entre las configuraciones conceptuales que van construyéndose social y culturalmente. Como lo plantea Jean Pierre Astolfi², la didáctica ha dejado de ser un adjetivo, que como tal, califica un proceso u objeto, para convertirse en un sustantivo. Se plantea la didáctica de las ciencias como un Movimiento con tres (3) características fundamentales: Abordaje de los «Contenidos de Enseñanza», como objetos en construcción; Creación de «Conceptos Nuevos»; Definición como objeto de estudio de los «Campos Conceptuales Delimitados», y desde allí, abordar los problemas de enseñanza – aprendizaje que se generan. Las características anteriormente enunciadas, permiten consagrar una dinámica investigativa que va más allá de la reproducción de saberes, buscando avanzar hacia la recontextualización y elaboración de saberes que permitan la comunicabilidad de los mismos, partiendo de una de sus condiciones connaturales: La Enseñabilidad³.

El movimiento de la Didáctica de las Ciencias, parte de reconocer el triángulo como eje de la representación didáctica, sin embargo, recrea sus modos de relación haciendo énfasis no sólo en los vértices del mismo, sino en los matices que se tejen de orden epistemológico, psicológico y pedagógico, indagando las condiciones inherentes al saber, a los sujetos y a las posibilidades de enseñanza. Al respecto, Astolfi señala:

«... En la superficie del triángulo, podemos incluir diversos sectores...relacionando cada sector con ciertos conceptos de la Didáctica: - Un sector de la elaboración de los contenidos (transposición didáctica, trama conceptual, nivel de formulación de un concepto, práctica social de referencia); un sector de estrategias de apropiación (representaciones, obstáculos, errores, resolución de problemas...); un sector de interacciones didácticas (costumbre didáctica, ayuda didáctica...); un sector central de Construcción de Situaciones Didácticas (objetivo, obstáculo, contrato didáctico, situación problemática, estructuración)... los tres primeros sectores tienen un alcance más analítico, el sector central corresponde a las modalidades de intervención didáctica...» (ASTOLFI, 2001).

I. 2. Introduciéndonos en los Presupuestos Básicos de la Transposición Didáctica y del Enfoque Antropológico de la Didáctica

I.2.1. Sobre la Transposición Didáctica

La transposición didáctica es un concepto creado por el sociólogo Michel Verret, e introducido a la Didáctica de las Matemáticas por Yves Chevallard, quien define la Transposición Didáctica como el proceso que permite dinamizar la tensión entre el saber sabio y el saber enseñado, textualmente plantea:

«... El “trabajo” que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza se llama transposición didáctica... el esquema es: \longrightarrow objeto de saber \longrightarrow o Objeto a enseñar \longrightarrow Objeto de enseñanza...veamos un ejemplo que realiza el movimiento representado por el esquema de transposición didáctica: - la noción de distancia (entre dos puntos) se utiliza “desde siempre”; - el concepto matemático de distancia es introducido en 1906 por Maurice Fréchet (Objeto de Saber Matemático); - en el primer ciclo de enseñanza secundaria francesa la noción matemática de distancia, surgida de la definición de Fréchet aparece en 1971 en el programa de la clase de cuarto curso (Objeto a Enseñar): continúa el “trabajo” de transposición»⁴. (CHEVALLARD, 1997)

Jean Pierre Astolfi subraya que este paso del saber sabio al saber enseñar, no es automático, ni evidente, es un proceso que demanda la reconstrucción del saber que enseñar, mediado por una modificación epistemológica; para apoyar tal enunciado cita a Francis Halbwachs quien desarrolla su planteamiento en el artículo «la física del profesor entre la física del físico y la física del alumno», al respecto precisa:

«...tratando de distinguir tres planos que, por regla general, interfieren en la teoría y en práctica de esta enseñanza: - el plano de la física, tal como la ha aprendido y la practica el físico de profesión; - el plano de la finalidad de la enseñanza de la fi-

sica...; - finalmente, el plano del funcionamiento de la inteligencia, tal como se produce en la práctica misma de la enseñanza, que hemos llamado la física del profesor y que es el objeto mismo de la Didáctica de las Ciencias». (HALBWACHS, F. 1975 – Citado por ASTOLFI, 2001 – pág. 190)

La Transposición Didáctica indica que el paso del saber sabio al saber enseñando no es directo, las transformaciones se hacen a través de dos fases. Una primera fase conocida con Transposición Interna, a través de la cual se busca avanzar del saber sabio al saber a enseñar y una segunda fase conocida como Transposición Externa mediante la cual se busca pasar del saber que hay que enseñar al saber enseñado.

I.2.2. Acerca del Enfoque Antropológico Didáctico

El Enfoque Antropológico Didáctico, planteado por Yves Chevallard en 1997, se empieza a configurar con el estudio de la Transposición Didáctica de 1985. El enfoque se va solidificando con el planteamiento de Proceso de Estudio de una obra matemática a partir de la Teoría de los Momentos Didácticos. Desde esta perspectiva se considera que, en el marco de la organización praxeológica matemática tiene lugar el Conocimiento Matemático, el cual surge en el contexto de una Actividad Humana y como toda actividad, se va caracterizar por su intencionalidad, sus formas de hacer y orientar la acción, constituyéndose un saber hacer, es decir, una praxis. Praxis que entra en diálogo con la teoría y que permitirá abordar el conocimiento matemático como proceso y como producto, en el marco de un proceso de estudio de la obra matemática, para tal propósito plantea seis (6) momentos⁵:

Momento del Primer Encuentro: aborda la dimensión del estudio, alude a la problemática objeto de estudio a abordar por una comunidad.

Momento del Trabajo de la Técnica: Avanza hacia una dimensión exploratoria en torno a la indagación y delimitación de la problemática y formas de resolución; avanza también en el hallazgo de la técnica que considera más apropiada para abordar su estudio.

Momento Tecnológico – Teórico: Se define como lugar para justificar la técnica, en ambos sentidos: tecnológica y teóricamente.

Momento de la Institucionalización: El docente en su institución que es la clase institucionaliza elementos de la organización matemática y de la praxeología matemática que haya que institucionalizar: la técnica más adecuada para abordar el problema, elementos teóricos y/o tecnológicos. Subtipos de problemas; si no se institucionaliza el trabajo se puede perder y/o volverse ilegible.

Momento Exploratorio: Se trabaja en función de explorar problemas para que emerja una técnica, en ese proceso surgen subtipos de problema, con cada problema inicia el proceso, justifica la técnica, institucionaliza, en fin, hasta que se llegue al proceso de construcción de la técnica precisa.

Momento de la Evaluación: Escenario donde se demuestra el dominio de la técnica, puesto que se considera que la organización matemática está bien definida, entonces es hora de demostrar qué es y para qué sirve.

I.2.3. Acercándonos a la Teoría de las Situaciones Didácticas

La Teoría de las Situaciones Didácticas ha sido planteada por Guy Brousseau, docente investigador de la Universidad de Bordeaux I, quien ha centrado su preocupación en la didáctica de las matemáticas, partiendo de la reflexión sobre su propia práctica, instaurando el campo de la didáctica fundamental. Para Brousseau «La matemática constituye el campo en el que el niño puede iniciarse más temprano en la racionalidad, en el que puede forjar su razón en el marco de relaciones autónomas y sociales»⁶ (BROUSSEAU, 2007).

En este sentido, la preocupación por la enseñanza emergió de cuestionamientos que al respecto él se formuló, en particular, este fue el cuestionamiento de partida: «¿en qué condiciones puede propiciarse que un sujeto - cualquiera - tenga la necesidad de un conocimiento matemático determinado para tomar ciertas decisiones? y ¿Cómo explicar de antemano la razón por la cual lo haría? La enseñanza tradicional ya tenía una respuesta: enseñar y ejercitar»⁷ (BROUSSEAU, 2007). Las reflexiones que suscitaron dicho cuestionamiento, han ayudado a configurar la Teoría de las Situaciones Didácticas, a partir de la estructuración de conceptos tales, como Situación, Modelización, Contrato.

Se entiende por Situación a un modelo de interacción de un sujeto con cierto medio que determina un conocimiento dado, como el recurso del que dispone el sujeto para alcanzar o conservar en este medio un estado favorable. La palabra Situación sirve para describir tanto el conjunto de condiciones que enmarcan una acción, y/o como uno de los modelos que sirven para estudiarla. Una vez definido el concepto de Situación Didáctica, se avanzó en la «Modelización de las Situaciones en Didáctica», proceso que contempló la clasificación de diversas situaciones didácticas:

Situación de Acción. La sucesión de Situaciones de Acción constituye el proceso por el cual el alumno va aprendiendo un método de resolución de su problema. Se evidencia un Modelo Implícito, entendido como: conjunto de relaciones o reglas según las cuales el alumno toma sus decisiones sin tener conciencia de ellas, a posteriori de formularlas.

Situación de Formulación. La formulación de un conocimiento correspondería a la capacidad del sujeto para retomarlo (reconocerlo, identificarlo, descomponerlo y reconstruirlo en un Sistema Lingüístico).

Situación de Validación. En este nuevo tipo de situación, los alumnos organizan enunciados en demostraciones, construyen teorías - enunciados de referencia y aprenden a cómo convencer a los demás o cómo dejarse convencer sin ceder ni argumentos retóricos ni a la autoridad, la seducción, el amor propio,

la intimidación. El alumno debe afirmar que lo que dice es verdadero en un sistema determinado, sostener su opinión o presentar una demostración.

Situaciones de Institucionalización: Estas situaciones hacen referencia a un asunto de orden meta didáctico, se configuran esta fase a partir de los procesos de reflexión que el docente hace sobre los procesos generados y las acciones realizadas por los estudiantes en torno a una búsqueda de conocimiento específico, una de las pretensiones de estas situaciones es acercar las producciones de los conocimientos a otras creaciones, culturales o del programa, e indicar cuáles podían ser reutilizadas nuevamente.

1.2.4. Abordando el asunto de la Mediación Instrumental

La Mediación como concepto cognitivo, fue planteado por la Escuela Histórico Cultural en cabeza de Lev Vigostky⁸; la Mediación Instrumental, como principio y/o concepto se concibe en el marco del referente teórico de Génesis Instrumental, planteado por Pierre Rabardel⁹, quien precisa que los instrumentos como tal, no les están dados al sujeto, sino que el sujeto los elabora a través de actividades denominadas de génesis instrumental. Es decir, cuando el sujeto establece relaciones significativas con el artefacto, a partir de la puesta de la operacionalización de sus esquemas mentales se da lugar acciones de génesis instrumental, desde esta perspectiva se diferencia artefacto de instrumento. La Génesis Instrumental se considera como la resultante de un doble proceso: Instrumentalización e Instrumentación, ambos procesos son realizados por el sujeto, la diferencia se plantea a partir de la orientación de la Acción.

Un proceso de instrumentalización: centrado en el artefacto: todo lo relacionado con su selección, producción, funciones, usos, propiedades, atributos, transformaciones del artefacto en cuanto estructura, funcionamiento y producción integral del mismo por parte del sujeto, centra su actividad en el componente artefactual del instrumento.

Un proceso de instrumentación: relacionado con el sujeto: con la emergencia y la evolución de los esquemas de utilización y de acción instrumentada: su constitución, su evolución por acomodación, coordinación, y asimilación recíproca, la asimilación de artefactos nuevos a los esquemas ya constituidos, aquí la actividad está volcada hacia el sujeto mismo.

Se precisa que los esquemas mentales que se colocan en operación en un proceso de génesis instrumental, pueden ser de dos órdenes: 1. Esquema de Uso y 2. Esquema de Acción Instrumentada. El primero está en función de la naturaleza y modo de operación del artefacto, mientras que el segundo está orientado a la transformación de los objetos.

I.2.5. Explorando Tecnologías Computacionales: Programa Cabri Géomètre y la Calculadora TI-92

I.2.5.1. Surgimiento, lugar y el sentido de las Tecnologías en la Educación

Es preciso hacer una breve introducción de las tecnologías que preceden a las NTICS, en el año 300 AC, los griegos desarrollaron el alfabeto escrito y con este desarrollo se generó lo que se ha denominado «la mente alfabética» (HAVELOCK, 1982), se considera que este hecho modificó el modo de comunicación de los humanos; siglos más tarde, específicamente en el siglo XV tiene lugar una de las invenciones más cruciales para la humanidad: La Imprenta, a través de la cual se logró desarrollar una alfabetización más amplia, este momento y sus desarrollos ha sido denominado «Galaxia Gutenberg» (McLuhan), en la actualidad se asiste a una revolución tecnológica y cognitiva, el estado mental al que conlleva ha sido denominado como «Mente Interactivo – Virtual» (HAVELOCK, 1982). Se dice que quizá esta revolución no traerá cambios tan radicales como los que generaron la invención de la escritura y de la imprenta, pero se señala que sí tendrá grandes implicaciones para el contexto educativo.

En lo que compete a las tecnologías computacionales y la educación, se considera que están han favorecido los procesos de representación, en tanto que una organización de conceptos en sistemas marcos se puede traducir a formas de representación que se puede modelar en ambientes computacionales. Se define la representación como la relación que se establece entre dos dominios, donde el primero toma el sitio del segundo o es significativo en cuanto a posición. La Representación del Conocimiento es un campo de estudio¹⁰ que concierne al uso de símbolos formales para representar una colección de proposiciones pensadas por algún agente, otro proceso de pensamiento que interviene es el razonamiento, este se entiende como la manipulación formal de símbolos que representan una colección de proposiciones pensadas para producir representaciones de nuevas proposiciones, así que el razonamiento sirve de puente para llenar el vacío entre lo que se está representando y lo que se está pensando.

Se plantea que las herramientas computacionales han aportado significativamente en el desarrollo del pensamiento matemático, abriendo un sinnúmero de posibilidades en los procesos de exploración y de relación con los objetos matemáticos y los objetos geométricos, potenciando así los procesos representacionales. Aquí cabe hacer énfasis en la ejecutabilidad, como una característica de la representación que se configura en ambientes computacionales, la ejecutabilidad permite que las representaciones allí configuradas sean manipulables, como señala Moreno¹¹:

«Es el caso de las construcciones que se realizan en un entorno de geometría dinámica, la posibilidad de desplazar figuras geométricas conservando las relaciones estructurales de las mismas, es una forma de manipulación, de ejecución de representaciones informáticas, que contribuyen al realismo de los objetos geométricos...esta acción realizar una suma, es un acto cognitivo exteriorizado: ya no se realiza en la mente del estudiante o del profesor sino que lo realiza la calculadora...de modo que al usar una computadora,

una persona no sólo tiene a su disposición una representación externa – como un cuaderno- sino la posibilidad de procesar esa información de cierta manera debido a la ejecutabilidad del sistema de representación que le suministra la máquina». (MORENO, 2002).

Los procesos de incorporación y/o integración de las tecnologías computacionales a los procesos de enseñanza – aprendizaje de las matemáticas y de la geometría, han permitido fortalecer el desarrollo los procesos cognitivos, en tanto que hacen explícitos procesos que operan en la mente de los sujetos: para el caso de la calculadora gráfica TI-92 mediante representaciones ejecutables y para el caso de Cabri Géomètre a través de construcciones ejecutables.

I.2.5.2. Sobre Cabri Géomètre

Es un software elaborado por Jean Marie Laborde y Colette Laborde. El profesor Jean Marie inició su trabajo sobre el proyecto de Cabri en 1981; Cabri Géomètre es el resultado de diferentes investigaciones llevadas a cabo en la Universidad de Grenoble y en Centro Nacional de Investigaciones científicas de Francia (CNRS). La Profesora Colette es investigadora titular en el Instituto Universitario de Formación de Profesores de la Universidad Joseph Fourier de Grenoble. Cabri Géomètre ofrece la posibilidad de construcción de objetos geométricos no estáticos, que pueden ser desplazados a cualquier parte del plano, otra característica del programa es que permite automatizar las construcciones, permitiendo avanzar en Macro construcciones o Construcciones Automatizadas, para tal propósito se parte de definir los Objetos Iniciales y los Objetos Finales. Martín Acosta¹² señala:

«...El dinamismo de las construcciones en CABRI GÉOMÈTRE nos introduce naturalmente en el mundo de los invariantes. Todo dibujo en la pantalla no es definitivo, sino que puede ser manipulado y transformado. Por eso es importante, descubrir las propiedades que permanecen constantes durante el desplazamiento. Toda imagen en la pantalla es provisional y sus características son sólo aparentes. Es necesario dudar de lo que se ve y mover la figura para ver si sus propiedades se mantienen en todos los casos... Así, la geometría se convierte en el arte de descubrir relaciones y ponerlas a prueba». (ACOSTA, 2002)

Los desarrollos y las posibilidades que ha ofrecido el instrumento lo ha constituido en un Mediador Instrumental fundamental para el desarrollo de pensamiento matemático, a partir de la construcción de sentido matemático desde las prácticas cotidianas, favoreciendo los procesos de abstracción, de exploración, de argumentación. Las investigaciones al respecto han permitido la consolidación de una Comunidad Académica de diversos países, que se congrega cada dos años, a partir del 2002 en el Congreso de Ibero Cabri.

I.2.5.3. Acerca de la Calculadora TI- 92

La calculadora TI-92 – calculadora gráfica, es una tecnología producto de desarrollo conjunto de Texas Instruments y Soft Warehouse. Su sintaxis ofrece amigabilidad al usuario, y posee entre otras características, las siguientes: Posibilidad de

Manipulación Simbólica, Geometría interactiva, expresiones matemáticas, gráficos en 3 dimensiones, conectividad al ordenador y a pantalla de proyección. Entre las posibilidades que ofrece, se tienen: la opción de programación, la creación de funciones, análisis y la resolución de problemas. Las calculadoras gráficas incorporan además de los sistemas de representación numérico y gráfico, un sistema de manipulación algebraica, al respecto se precisa:

«...la calculadora puede manipular expresiones algebraicas: factorizar polinomios, derivar simbólicamente una función, hallar su antiderivada, hallar la expresión en fracciones parciales de una función racional, etc.... Una situación matemática puede ser estudiada desde diversos puntos de vista y, lo que resulta más importante desde una perspectiva cognitiva... abriendo así la posibilidad de a nuevas relaciones entre las representaciones y por ende a una mayor elaboración de los objetos matemáticos involucrados en la Situación bajo estudio». (MORENO, 2002)

La calculadora como instrumento de Mediación permite la ampliación o reorganización del aprendizaje, como ejes de un mismo proceso, desde una perspectiva cognitiva. Una primer fase se podría decir que la calculadora cumple un función de ampliación del aprendizaje, en la cual no se evidencian transformaciones cognitivas significativas, los procesos que aquí se desarrollan son de orden complementario; y una segunda fase sería de reorganización del aprendizaje, esta fase implica la producción de conocimiento, desde esta perspectiva es posible avanzar en la resolución de problemas como estrategia que permita movilizar el pensamiento matemático.

II. Una mirada a la experiencia de formación docente en Colombia mediada por nuevas tecnologías, fundamentada en presupuestos de la didáctica francesa contemporánea

II. 1. Conociendo el Proyecto de Incorporación de Nuevas Tecnologías al Currículo de Matemáticas de la Educación Media de Colombia

El proyecto inició su implementación en 1999 por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia - MEN, bajo la coordinación de Ana Celia Castiblanco Paiba y la Asesoría de Luis Moreno Armella – CINESTAV –IPN – México. Una de las características esenciales del proyecto fue su carácter participativo, se vincularon diversos actores: maestros y estudiantes de diferentes niveles, docentes - investigadores de los Departamentos de Matemáticas de las Facultades de Educación de universidades públicas y de las Escuelas Normales, representantes de las Secretarías de Educación, a nivel Departamental y Municipal y de los Consejos Directivos, con el objeto de incorporar Nuevas Tecnologías Computacionales al currículo de Matemáticas, como una forma de la cualificación de la Educación Pública Colombiana. El diseño, implementación y evaluación del proyecto, constituye uno de los procesos de formación docente¹³ más relevantes en el país, los indicadores de impacto así lo demuestran.

La estructura del proyecto contemplo responde a un sistema complejo integrado por: Componentes, ejes, líneas de acción; para su desarrollo del proyecto se previeron

fases, que no tuvieron un carácter lineal sino simultáneo. Los ejes estructurantes del proyecto fueron tres: Eje académico, eje básico sobre el cual rotaba los otros dos ejes: eje de gestión, que buscaba garantizar las condiciones básicas para el funcionamiento del proyecto en materia de infraestructura y recursos; y el eje de sostenibilidad, como soporte de los procesos de apropiación del proyecto y como garante de procesos de autonomía en las diversas regiones e instituciones.

El eje académico constituyó el corazón del proyecto, para su operacionalización se plantearon cuatro componentes: 1. Lo curricular centrado en criterios de pertinencia y respeto por la diversidad de las regiones; fortaleciendo dinámicas de resolución de problemas, entre otras. 2. La Formación Docente: Redimensionada en una perspectiva teórica-práctica, que permitió el estudio sistemático de teorías educativas y didácticas contemporáneas, y la reflexión sobre la propia práctica educativa del docente. 3. La producción de Materiales para Apoyo a Labor Docente: Como soporte al desarrollo y sostenibilidad de la innovación curricular. 4. La Investigación Pedagógica: Alrededor de la reflexión y evaluación del proceso y/o como investigación en el aula.

En cuanto a la población beneficiada, según los datos del Informe de la coordinación del proyecto de fecha Julio de 2002¹⁴, se discrimina así: La población inicial pertenece a 24 de los 32 Departamentos que tiene Colombia, 120 colegios (incluyendo a 29 Escuelas Normales Superiores) y 24 universidades. En total 500 docentes y 18000 estudiantes. Se conoce que uno de los logros del programa, fue la ampliación de la población.

Los impactos e indicadores que emergen de la implementación del Proyecto, son de distinto orden: Transformaciones curriculares e innovaciones mediadas por tecnologías computacionales; Formación de docentes en ejercicio, investigación pedagógica, producción docente, documentación y sistematización de la experiencia, entre otros. Uno de los impactos e indicadores que trascienden la naturaleza del proyecto, lo constituye la dinámica de Formación Docente que en forma de espiral va emergiendo desde el interior del mismo, desde allí se fortalece la formación de docentes en ejercicio, se afianza el desarrollo profesional de los docentes universitarios, se amplían las ofertas de formación permanente y se generan propuestas de formación docente, tanto a nivel de pregrado como postgrado: especializaciones y maestrías.

II.2. Indagando sobre algunas prácticas de incorporación de las Tecnologías Computacionales, en la educación matemática en Colombia¹⁵

«La práctica no implica – o excluye – el dominio de la lógica que en ella se expresa»
BOURDIEU.

| Nombre del proyecto | Lugar de desarrollo, institución y docentes: | Conclusiones |
|--|--|--|
| 1. La modelización como estrategia de verificación y generalización en la solución de un problema de optimización. | Bucaramanga - Santander: - Jorge Fiallo Leal Universidad Industrial de Santander - Rosario Iglesias INEM – Custodio García Rovira. - Juan de Dios Urbina Ortega Centro Educativo Las Américas | Esta experiencia muestra que, con la mediación instrumental y el uso de la modelación con Cabri..., los estudiantes enfrentan una situación problemática con mayores posibilidades de contrastar hipótesis, de cambiar sus estrategias de trabajo, de relacionar ideas y conceptos, argumentar, plantear nuevas preguntas, dar más ejemplos y contraejemplos, mejorar su lenguaje, cambiar de un sistema de representación de un objeto matemático a otro y mejorar las relaciones interpersonales entre todos los miembros de la comunidad. |
| 2. Resolución de problemas geométricos en el ambiente de geometría Cabri por profesores de matemática en formación. | Cali – Valle del Cauca Octavio Augusto Pabón Ramírez Grupo de Educación Matemática –Instituto de Educación y Pedagogía Universidad del Valle | ...no es extraño evidenciar la carencia de control (monitoreo) del proceso por parte de los maestros en formación. Esto se refleja inicialmente en el trabajo de los profesores en formación, en el limitado uso de la información disponible (el conocimiento matemático y computacional) y sobre todo en sus estrategias, que en el caso del problema propuesto, inicialmente estuvieron estrechamente vinculadas al «dibujar». Es aquí donde la mediación instrumental del ambiente, en este caso, contribuyó a que se reconocieran a la posibilidad de apelar a diversas estrategias al abordar un problema matemático. En esta misma dirección se advirtió que el poder mediador de la calculadora permite reconocer tempranamente posibilidades de intervención didáctica, como por ejemplo, la relacionada con los procesos de validación en la escuela... |
| 3. La Maloka: un caso de apropiación de nuevas tecnologías computacionales en la promoción del pensamiento variacional. | Florencia – Caquetá Henry Urquina Llanos Universidad de la Amazonia | Las representaciones ejecutables (simbólicas, gráficas, geométricas, gráficas, tabulares) de la TI -92, permiten visualizar comprender e internalizar la función como variación en situaciones problemáticas situadas en el contexto sociocultural en el cual se desarrollan los procesos de enseñanza – aprendizaje. La Maloka es una construcción representativa de la cultura de los pueblos indígenas amazónicos, cuyo proceso de modelación matemática implica la comprensión de la función como variación a partir del empleo de las representaciones ejecutables de la calculadora... |
| 4. Exploración acerca de los ángulos congruentes a partir de ambientes de aprendizaje dinámicos. | Bogotá – Cundinamarca Lorena Lozano Moreno Colegio Distrital de Costa Rica. Leonor Camargo Uribe Universidad Pedagógica Nacional | El dominio de abstracción de Cabri generó la posibilidad de crear un contexto de exploración que permitió a los estudiantes vincular la noción informal de ángulo recto: aquel que mide 90 con la propiedad geométrica de la perpendicularidad... decimos informal porque inicialmente para los alumnos justamente esa medida no era indicativo de ninguna propiedad geométrica en particular. En el dominio de la abstracción los estudiantes vinculan dos hechos geométricos conocidos pero no necesariamente significativos... la introducción del lenguaje formal de la geometría se hace poco a poco y sobre la necesidad de ponerlos de acuerdo en la comunicación. Al comienzo los estudiantes utilizan el lenguaje natural para hablar de sus producciones... permitiendo a los niños la necesidad de reconocer la necesidad de usarlo para hablar con mayor precisión y claridad... |
| 5. Herramientas computacionales en el desarrollo de los procesos de interpretación y argumentación en la clase de matemáticas. | Medellín – Antioquia -Gilberto Obando, Fabián Posada, Alexander Jiménez, Jhon Mario Sepúlveda Universidad de Antioquia – Medellín -Gloria Galvis Vingueles Normal Superior María Auxiliadora – Medellín -Jhon Jairo Múnera Córdoba – Medellín -Liceo Comercial Pedro Luis Álvarez – Caldas -Carlos Mario Cárdenas Colegio Santa Teresa – Medellín -Francisco Osuna Martínez Escuela Normal Superior – Envigado | La forma como los estudiantes se vincularon a la interacción de la situación problema planteada, deja ver cómo la calculadora se convirtió en un mediador fundamental para cualificar paulatinamente sus visiones frente a la interpretación de la misma. La ampliación de datos en la estrategia de solución, una vez abordada con lápiz y papel, es fruto de la implementación de la simulación utilizada. Esta ofreció a los estudios elementos para mejorar las exploraciones ante un problema y por consiguiente contribuyó en la manera de ampliar sus avances, esto es, les mejoró el radio de acción para organizar, analizar, sistematizar y obtener conclusiones a partir de la información proveniente de las relaciones conceptuales involucradas en la tarea matemática... El papel mediador de la tecnología fue crucial en el cambio de estrategias de razonamiento de los alumnos a través de la validación de los resultados, ya que al pasar rápidamente de una representación a otra permitía problematizarlas, compararlas entre sí y establecer las relaciones unas a otras. Así, los alumnos, al tener herramientas de validación intrínsecas a la situación problema, se ven obligados a centrar sus argumentaciones en los elementos matemáticos en juego y no en elementos externos a ellos (como la palabra del maestro). Esto es sin lugar a dudas un avance significativo en la autonomía intelectual... |
| 6. La Calculadora: Una fuente de exploraciones conceptuales. | Barranquilla – Atlántico María M. Viñas de la Hoz Universidad del Norte Patricia Navarro Castaño Escuela Normal Superior Santa Ana de Baranoa Eugenio Ortega Collante Escuela Normal La Hacienda – Barranquilla. | Esta se convirtió en un proceso socio cognitivo de los estudiantes, facilitándoles mediante múltiples exploraciones la aproximación a la solución. La construcción y articulación de los diferentes registros de representación de la función cuadrática hizo que adquirieran la fluidez representacional indispensable para el trabajo con funciones... La elección de actividades a trabajar con calculadora, es una tarea que exige reflexión profunda acerca de la eficacia de los métodos tradicionales de enseñanza y una profundización en el currículo de matemáticas en general, para poder incorporar gradualmente el uso de estos recursos computacionales y contribuir a la creación de una cultura informática en la Escuela. |

Las prácticas citadas anteriormente, son un esbozo de sus desarrollos, se han seleccionado respondiendo al ámbito geográfico de realización; al nivel de relaciones interinstitucionales establecidas, bien a nivel de Universidad, Escuela Normal y/o Colegio, al tipo de tecnología incorporada. Los apartados de las conclusiones citadas, evidencian el sustento teórico que ha respaldado este proceso, conjugando un diálogo: cognición, mediación, educación, tecnología, que han demandado a los docentes un proceso de formación permanente. La descripción de estas prácticas en cuanto contexto, referente conceptual, situación problema se pueden ver en las Memorias del Congreso Internacional de Tecnologías Computacionales en el Currículo de las Matemáticas, realizado en Bogotá año 2002¹⁶.

A modo de conclusión

La relación tecnología–educación, es un diálogo que se ha mantenido a través del tiempo, las formas de ese diálogo han estado mediadas por la naturaleza de las herramientas tecnológicas, por los cuestionamientos que en materia cognitiva se han ido planteando, por los desarrollos teórico-prácticos del campo didáctico, por las demandas que la sociedad hace a la formación docente. La complejidad de los componentes que tejen el diálogo, invitan a repensar que el asunto de incorporación de las tecnologías a la educación como política educativa, no puede hacerse de manera artificial, por el contrario, estos procesos han marcado una ruta: la necesidad de impensarlos, es decir de pensarlos desde dentro de los procesos de enseñanza–aprendizaje, desde los interrogantes didácticos que emergen de la práctica docente. Esta ruta, permitirá asumir las Tecnologías como Instrumentos Mediacionales que favorezca procesos de incorporación e integración de las mismas en proyectos de formación, más allá de una dinámica de uso.

Notas

¹ En su libro BROUSSEAU, G.: *Iniciación al estudio de la Teoría de las Situaciones Didácticas* (Primera ed.), Buenos Aires, Argentina, Libros el Zorzal, 2007, Págs 11- 120.

² En el texto ASTOLFI, J. P.: *Conceptos Claves en la Didáctica de las Disciplinas*, Sevilla: Diada., 2001, págs 73 – 82.

³ Se entiende por *Enseñabilidad* un rasgo esencial de los saberes que se evidencia en la posibilidad de enseñanza de los mismos con base en su naturaleza, concepto que entra en diálogo con *Educabilidad* como una característica esencial del sujeto, quien posee la potencialidad de educarse. Estos dos conceptos se constituyen en núcleos de la formación docente en Colombia – Decreto 272 de 1998 y Resolución de 1036 del 2004 MEN.

⁴ CHEVALLARD, Y.: *La Transposición Didáctica*. Buenos Aires, AIQUE, 1997, Págs. 45-46.

⁵ CHEVALLARD, Y., BOSCH MARIANNA, G. J.: *Estudiar Matemáticas: El Eslabon Pérdido entre Enseñanza y Aprendizaje*, Barcelona, Horsori - ICE - Universidad de Barcelona, 1997, Págs 261 -273.

⁶ BROUSSEAU, G.: *Iniciación al estudio de la Teoría de las Situaciones Didácticas* (Primera ed.), Buenos Aires, Argentina, Libros el Zorzal, 2007, Págs 11- 120.

⁷ *Ibidem*: pág. 11.

⁸ En la obra de VIGOTSKY (1979) tanto el signo como la herramienta presentan una función mediadora como instrumentos psicológicos que posibilitan el tránsito de las funciones psicológicas naturales a las funciones psicológicas superiores, con la diferencia de que mientras el signo se orienta al interior y modifica al sujeto, la herramienta se orienta al exterior y transforma al objeto. VIGOTSKY, S. L.: *Pensamiento y Lenguaje: Teoría del Desarrollo Cultural de las Funciones Síquicas*, Buenos Aires: Pleyade, 1987.

⁹ RABARDEL, P. (s.f.). *Revista de Ergonomía en Español - Biblioteca Virtual*. Recuperado el 6 de agosto de 2008, «De Los Hombres y las Tecnologías III - Perspectiva Cognitiva de los Instrumentos»: <http://www.ergonomia.cl/>

¹⁰ SANABRIA, Rodríguez L. B. y MACÍAS, Mora D.: *Formación de Competencias Docentes: Diseñar y Aprender con Ambientes Computacionales*, Bogotá, Arfo editores e impresores, 2006, Págs 13-30.

¹¹ MORENO, Armella L.: «Fundamentación Cognitiva del Currículo de Matemáticas» En P. A. CASTIBLANCO: *Seminario Nacional de Formación de Docentes: Uso de Nuevas Tecnologías en el Aula de Matemáticas*, Bogotá: MEN - Enlace Editores Ltda, 2002, Págs 40 – 66.

¹² ACOSTA, G. M.: «Construcciones dinámicas en el programa cabri Géomètre». En P. A. CASTIBLANCO: *Seminario Nacional de Formación de Docentes: Uso de Nuevas Tecnologías en el Aula de Matemáticas*, Bogotá: MEN - Enlace Editores Ltda, 2002, págs. 17-18.

¹³ La formación docente en Colombia está a cargo del Ministerio de Educación Nacional –MEN, las Facultades de Educación y/o Institutos de Educación, y Las Escuelas Normales Superiores.

¹⁴ CASTIBLANCO, P. A. C.: *Proyecto «Incorporación de Nuevas Tecnologías al Currículo de Matemáticas de la Educación Media de Colombia» y sus avances*, BOGOTÁ, MEN, 2002.

¹⁵ Colombia es un país con una extensión terrestre de 1'141.748 Km² ocupando el cuarto lugar entre los países de Suramérica, el séptimo en América y el número 25 del mundo. Igualmente, Colombia cuenta con 2900 km de costas, de las cuales 1600 km se encuentran en el mar Caribe y los 1300km restantes en el Océano Pacífico. Su organización geopolítica se estructura alrededor de cinco regiones: región Caribe, Región Pacífica, Región Andina, Región de la Amazonía, Región de la Orinoquia, alrededor de estas regiones se integran los Departamentos, cada Departamento se compone de diversos Municipios, uno de sus Municipios es la capital de Departamento, que para el caso de Bogotá coincide con ser capital del país y del Departamento de Cundinamarca.

¹⁶ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL - CASTIBLANCO, P. A. C. y otros: *Tecnologías computacionales en el currículo de las matemáticas*, Bogotá, MEN, Enlace Editores Ltda, 2003, Págs 79 – 238.

INFLUÊNCIAS FRANCESAS NOS PROCESSOS DE AVALIAÇÃO E REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Elizabeth Varjal

E-mail: varjal1@hotmail.com

(Universidad Federal de Pernambuco)

A educação superior na maioria dos sistemas de ensino do mundo, longe de representar um padrão único e universal de ensino, é marcada pela perspectiva dual de formação: a universitária e a não universitária. Parece que o acesso à universidade como *locus* privilegiado da educação superior ainda não constitui um direito das massas e expressa um embate entre concepções de universidade construídas a partir dos ideários francês napoleônico e reflexivo alemão que para Goergen (2000)¹ representam as vertentes principais do processo de instituição da universidade moderna.

Segundo este autor, este embate realça de um lado a idéias do modelo francês napoleônico, nas quais a universidade é concebida como sede do saber universal objetivo e profissional, propulsora do progresso técnico, a serviço do poder político moderno e da criação de conhecimentos e técnicas destinados a produzir: «uma universidade técnico-estatal, fundada sobre a fé no meta-relato do progresso» (ibid, p. 20). De outro, e em contraposição, estão as idéias do modelo reflexivo alemão, o qual, segundo o citado autor, teve origem na vontade prussiana de resistir espiritualmente ao projeto educacional subjacente ao poder napoleônico. A intenção era construir um modelo de universidade que marcasse diferença em relação ao da universidade napoleônica, marcada por seu viés científico-técnico profissionalizante. Dessa forma, a universidade alemã tornou-se uma universidade especulativo filosófica, resistente ao Estado cuja tarefa será investigar a verdade por ela mesma, a busca desinteressada do conhecimento, convencida, porém, de que estes conhecimentos servirão à orientação do Estado. A liberdade de ensino e pesquisa fixam-se como seus dois princípios programáticos realçando seus valores de independência e liberdade. Inverte-se, portanto, a relação entre universidade e Estado. Ao passo que «no modelo francês a universidade se submete aos interesses do Estado, no modelo alemão é o Estado que deve orientar-se nas verdades estabelecidas pelos caminhos reflexivos da razão, manejada na universidade» (ibid, p.22).

Para Georgen, ainda, a universidade moderna se vincula ao Estado moderno através de duas funções: será sua servidora técnico-profissional, segundo a vertente francesa, e seu guia crítico-espiritual, de acordo com a vertente alemã. São funções contraditórias, uma vez que, enquanto criadora de saber e formadora de profissionais, estará umbilicalmente ligada aos interesses econômicos do Estado, e, enquanto guia reflexivo, busca preservar sua autonomia para o distanciamento crítico das razões do Estado. Segundo este autor, esta contradição veio a ser, depois, a contradição medular da universidade capitalista.

Na verdade, os dois modelos, na medida em que discutem a autonomia da universidade versus a intervenção do Estado nos rumos da educação superior, põem em realce a tensão existente entre duas perspectivas que refletem a dualidade acima comentada. Uma que se refere ao direito da pessoa ao acesso aos níveis mais elevados do conhecimento científico universal e desinteressado, bem como às condições para a participação de sua produção pela via da pesquisa e também de sua extensão, a qual denominamos de educação superior como direito; e, a outra, que a concebe como o nível de ensino para formação profissional, isto é, a perspectiva de profissionalização para acesso ao mercado de trabalho, a qual denominamos de educação superior para a profissionalização.

Tais perspectivas, inspiradas respectivamente nos ideários dos modelos de universidade alemão e francês, orientam a estrutura da educação superior da maioria dos países. Percebe-se que este nível de educação, quando oferecido nas universidades, contempla as duas perspectivas. Diferentemente, quando oferecido nas instituições não universitárias, apenas contempla a perspectiva de profissionalização, razão pela qual a educação universitária é na maioria dos países um privilégio das elites e não um direito das massas.

No Brasil, onde o acesso à educação superior, longe de ser direito, se restringe a um compromisso moral do Estado, essa tensão é bem visível vez que este nível de educação não ocorre exclusivamente nos bancos da universidade. Sendo regulado pela Lei Federal nº. 9304/1996 –Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB e sua normas complementares, inclui, na sua estrutura, outras instituições de educação superior –IES- além da universidade, tais como: centros universitários, centros federais de educação tecnológica, faculdades de tecnologia, faculdades integradas, faculdades e institutos ou escolas superiores.

Esse fato, a nosso ver, marca a prevalência da influência do modelo francês napoleônico na estrutura da educação superior brasileira, na medida em que o Estado preserva sua função reguladora promovendo a expansão do acesso a esse nível de educação pela via da educação não universitária, imprimindo, dessa forma, seu sentido de profissionalização.

A grande maioria dos estudantes que ingressam na educação superior estuda em faculdades privadas, uma pequena minoria ingressa nas universidades e apenas uma elite privilegiada frequenta as universidades públicas. No Brasil, a expansão da edu-

cação superior acompanhou o processo de privatização da IES não universitárias e a educação superior universitária que tem como diferencial a formação para a pesquisa parece não ter sido uma prioridade. Isso é comprovado inclusive no texto legal da LDB que denomina as IES de Instituições de Ensino e não de Educação Superior. É como se a educação nesse nível se restringisse apenas ao ensino.

Os argumentos oficiais governamentais que justificam essa escolha se constroem em torno das dificuldades financeiras para custear o modelo universitário que é bem mais oneroso. O debate nacional acadêmico atrela essa expansão aos interesses do mercado e denuncia as manobras do Estado brasileiro em prol de uma política educacional de corte neoliberal. No entanto, esses argumentos não colocam em discussão, no nosso entendimento, uma questão crucial: a disputa de poder entre a universidade e o Estado na regulação da educação superior brasileira.

Esta disputa se manifesta na ameaça que representa para a hegemonia da regulação estatal a conquista do direito à autonomia pela universidade e sua conseqüente proteção pela LDB. Uma breve incursão nos dispositivos do ordenamento jurídico-educacional brasileiro revela a perda de poder do Estado na regulação desse nível de educação quando comparado à regulação da educação básica que inclui a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Na educação básica, o Estado representado pela união, estados e municípios regula indiscriminadamente as instituições, seus cursos bem como a formação de seus professores.

Diferentemente, na educação superior, a universidade tem autonomia para criar, organizar, expandir, modificar e extinguir cursos; fixar currículos e programas; estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão; fixar o número de vagas; elaborar e reformar os seus estatutos e regimentos; conferir graus, diplomas e outros títulos; contratar e dispensar professores; elaborar planos de carreira docente, entre outras (Lei Federal nº. 9394/96, art.53)² cabendo ao Estado através do poder público da União apenas assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar e das Instituições de Educação Superior (ibid, art.9º). Pode-se concluir, portanto, que se a educação superior fosse exclusivamente universitária, sua regulação estaria nas mãos da universidade e não nas do Estado. Por aí também se pode justificar a expansão do cenário da educação superior brasileira para outras IES, vez que a referida autonomia é prerrogativa apenas das universidades ficando as demais instituições sob a responsabilidade do Estado.

A questão da qualidade, nesse contexto, parece não prevalecer, uma vez que é obvio que os percursos de formação do estudante na universidade, para os quais contribuem os objetivos do ensino, da pesquisa e da extensão, logram muito mais qualidade do que os vividos nas outras IES que apenas se limitam aos objetivos do ensino. No entanto, no que pese tal obviedade, as IES não universitárias têm merecido maior atenção do Estado brasileiro exatamente porque não oferecem forte resistência à intervenção e ao controle estatal.

Esta intervenção e controle, na conjuntura atual, vem ocorrendo através dos processo de avaliação institucional das IES desenvolvidos pelo SINAES –Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior- que oferece subsídios para o processo de regulação das IES, no qual o Estado assume o papel de avaliador externo dessas instituições a partir de referentes de qualidade universais e particulares. Nesse sistema, a avaliação institucional é construída com base em três processos de avaliação (BRASIL, MEC, 2003)³: avaliação da instituição realizada através da auto-avaliação desenvolvida pela própria IES e a avaliação externa desenvolvida pelo Estado; a avaliação do desempenho dos estudantes através do Enade –Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes- que é um exame de Estado; e a avaliação dos cursos de graduação também orientada pelo Estado.

Nesse sentido, no que pese a importância concedida pelo discurso oficial à auto-avaliação ou avaliação interna realizada pela comunidade educativa das IES, os resultados tornados públicos são os interpretados pelo governo federal gerando um conflito entre os denominados direito do público a saber e direito ao sigilo de cursos e de instituições. Isto porque o processo de publicização dos resultados, priorizando o primeiro, presta informações para a população sobre a qualidade dos cursos e das instituições, ação que constitui um dever do Estado, mas ao mesmo tempo, expõe a instituição e seus respectivos cursos comprometendo sua reputação e violando seu direito à intimidade e ao sigilo na medida em que possibilita a formação de ranking baseado em pontuações globais calculadas a partir da média aritmética ou do somatório das pontuações obtidas nos diferentes indicadores.

Dessa forma, uma instituição com pontuação elevada em indicadores fundamentais como perfil docente aí incluindo titulação, publicações e produções, regime de trabalho, plano de carreira, políticas de capacitação pode vir a ser prejudicada por uma baixa pontuação em indicadores cuja qualidade depende de disponibilidade de recursos financeiros a exemplo das instalações gerais, aí incluindo espaço físico, equipamentos e serviços. Parece ser mais razoável e justo encontrar outra forma de tornar públicos esses resultados. Seria interessante que os cursos e instituições pudessem ser avaliados em cada indicador de forma descritiva sendo sua qualificação descrita na forma de níveis: excelência, satisfatório e crítico ou de risco. Para as instituições que se encontrassem no nível crítico ou de risco seriam feitas as diligências previstas no SINAES indicando prazos de superação.

Em matéria publicada em jornal de grande circulação percebe-se o constrangimento a que são submetidas as instituições quando a manchete realça: «Índice classifica escolas de nível superior do país» e a matéria explica que o «MEC anuncia novo ranking de todo o ensino superior, com notas que variam de 1 a 5. A melhor do Estado é a (...), com 4, e a pior, a (...), com 1» (JORNAL DO COMÉRCIO, Recife, 9/9/2008, p.7)⁴. Para se chegar ao novo ranking o MEC (Ministério de Educação) avaliou o nível de aprendizagem dos formandos nas três últimas edições do Exame Nacional de Desempenho do Estudante (Enade), a qualidade dos cursos de graduação e pós –graduação, a titulação dos professores, a opinião dos alunos e a

infra-estrutura física. Com base nos dados dessas avaliações foi aferido o Índice Geral de Cursos – IGC. São notas que vão de 0 a 500. Segundo a citada matéria estas notas «enquadram as instituições em faixas de 1 (as piores, com nota de 0 a 94) a 5 (as melhores, com nota 395 a 500)». As instituições consideradas ruins são as que ficaram nas faixas 1 e 2, e poderão ser descredenciadas pelo governo caso não atendam às exigências impostas pela diligência no prazo estipulado. Atendem que, segundo os dados desse ranking, 50% dessas instituições situam-se no interior do estado, não têm ainda quadros técnicos para oferecer cursos de pós-graduação. Ademais, estas instituições são mantidas por Autarquias Municipais pela ausência e omissão do governo federal no município. Muitas delas oferecem vários cursos de licenciatura para assegurar a formação de professores da região. Já as que situam-se na faixa mais alta da pontuação são instituições privadas, «com mensalidades entre as mais altas do mercado, concentradas em uma única área de conhecimento, têm exames vestibulares (exames seletivos de caráter obrigatório para ingresso na educação superior) disputados e contam com parte de seus alunos oriundos das classes A e B» (ibid, p.7, grifos nossos.). De acordo com a matéria, «são nas instituições com um só curso que vamos encontrar mais notas 4 e 5» (ibid, p.7). O mais grave é que as instituições «melhores» e «piores» apesar de apresentarem contextos tão díspares, são avaliadas comparativamente através dos mesmos critérios. Tal fato, que, a nosso ver, denota a ausência do critério de justiça e do reconhecimento do contexto como referentes na avaliação desenvolvida pelo SINAES, é inclusive, na matéria, reconhecido pelo Ministro da Educação quando ele afirma: «não tem cabimento comparar uma universidade com uma faculdade de um único curso» (ibid, p. 7).

Percebe-se ainda nas entrelinhas da referida matéria a mistura de objetos de avaliação que ocorre no modelo do SINAES. O que de fato ele avalia são os cursos e não as IES, caso contrário, teria como referência o Índice Geral da IES ao invés do Índice Geral de Cursos. Neste modelo, a qualidade da IES é reduzida à qualidade do curso a qual entra no imaginário coletivo da população que tem acesso ao ranking como qualidade de ensino. Na realidade, segundo nosso entendimento, o SINAES tende a médio prazo a avaliar a qualidade do ensino. Só que para isso terá necessariamente que ampliar o espectro da avaliação vez que a dimensão do ensino é muito mais ampla. Implica na atuação de uma série de órgãos e indivíduos que tomam decisões sobre que objetos vão ser ensinados, como, quando, por quem, com que objetivos e finalidades. Implica também considerar certos condicionantes da instituição, como por exemplo: a cultura organizacional; a infra-estrutura (recursos, adequação de edifícios e instalações; dotações e equipamentos necessários); as características do alunado (nível de entrada; perfil de egressos); o prestígio do professorado; o reconhecimento social dos conteúdos de ensino, e, inclusive, o desempenho dos professores.

No debate internacional, a avaliação do ensino é reconhecida como um serviço de interesse público cujos resultados devem ser disponibilizados para a sociedade, tendo em vista o discutido direito do público a saber, ou seja, o direito da população

de ter acesso a informações sobre a qualidade do serviço oferecido pelas instituições educativas como condição para o exercício da cidadania informada. Além disso, o ensino é concebido como um serviço de natureza pública, mesmo quando ministrado em instituições educativas privadas, pois assegura o direito à instrução. A instrução é um bem público e condição de proteção do direito à educação, razão pela qual cabe ao Estado o dever de sua regulação, o controle de sua demanda e o zelo pela sua qualidade (VARJAL, 2007)⁵.

No entanto, no que se refere à avaliação de professores, não se pode configurá-la como uma avaliação de serviços públicos. Trata-se, no caso, de avaliar profissionais que têm uma profissão a exercer e, por consequência, um trabalho de natureza profissional a realizar. Desta forma, possuem pautas comuns de desempenho definidos por pares em seus grêmios profissionais, bem como códigos deontológicos próprios que não apenas definem normas e procedimentos éticos e técnicos da profissão, mas também orientam deveres e protegem direitos. Como se vê, a avaliação do professor não é uma obrigação do Estado, até porque o professor, mesmo trabalhando no espaço público estatal, não pode ser tomado como e nem reduzido a um funcionário do Estado. Seu status profissional lhe confere o direito à autonomia no exercício profissional, bem como o direito à liberdade de cátedra e à pesquisa do conhecimento desinteressado, livre das amarras governamentais ou estatais. No entanto, o exercício dos citados direitos não significa desconsiderar as prerrogativas da regulação estatal para o desenvolvimento do ensino enquanto serviço público, visto que sendo este o objeto por excelência do exercício profissional dos professores, preservar sua natureza pública também faz parte da agenda de compromissos da profissão do magistério (ibid, p. 4).

Nesse sentido, a efetividade de uma política de avaliação de professores passa pela habilidade de lidar com esta contradição: a de preservar, por um lado, o direito à privacidade e à liberdade de exercício do professor, fortalecendo seu processo de profissionalização, sem desconsiderar nem ferir, por outro, a característica do ensino como serviço de natureza pública, a instrução como bem social e a educação como direito. Como se pode perceber, não se trata de tarefa fácil e implica conceber a avaliação institucional em suas diferentes dimensões como um serviço de interesse público regulado pelo Direito⁶(HOUSE, 2000). Reconhecer diferentes sujeitos de direitos como parceiros considerando seus respectivos interesses e prerrogativas, bem como suas cotas de responsabilidade no processo avaliativo sugere, portanto, ressignificar a avaliação nessa perspectiva como uma ação compartilhada.

Neste particular o Estado brasileiro parece não reconhecer ainda as instituições profissionais como sujeitos de direitos e como parceiros do processo avaliativo e isto é bastante evidente nos processos de regulação da certificação profissional.

Referida certificação é uma modalidade de avaliação que incide sobre o desenvolvimento profissional certificando quem pode exercer determinada profissão, determinando que normas deve cumprir, e quais os mecanismos de integração à associação (VARJAL, 2005)⁷.

Esta atividade procede da experiência dos países saxões, onde é realizada pelas associações profissionais. Segundo Barriga (2003)⁸, na América Latina os Estados nacionais antecederam a constituição das associações profissionais. Além disso, foram os Estados nacionais que impulsionaram o desenvolvimento das profissões. Por isso, basta em nossos países o título expedido por uma universidade para um profissional poder realizar seu exercício, a exceção da profissão de advogado no Brasil, cujo exercício profissional está condicionado à aprovação no exame da Ordem dos Advogados do Brasil – OAB. No caso da educação, os professores são certificados pelos órgãos do governo (no Brasil, pelo MEC) e sequer são ouvidos seus grêmios, sindicatos ou instituições profissionais.

Vale destacar, ainda, a articulação do movimento de profissionalização da avaliação com o movimento mais geral da profissionalização e com o da internacionalização da educação, os quais, concebendo a educação como um direito da pessoa a ser garantido através de um modelo profissional, cultural e universal de desenvolvimento e justiça, defendem a tese de que esta deve ser desterritorializada, desnacionalizada e independente de mandatos políticos de governos. A educação concebida como direito é diferente da concebida como política pública que implica ter que definir prioridades. Ela deve ser gerida por compromissos, critérios e padrões universais compactuados e consensuados pelas organizações profissionais em nível internacional e independem de conjunturas políticas e do poder de voz das forças sociais capazes de fazer chegar suas demandas à ação governamental (VARJAL, 2005).

No caso da educação superior, uma das definições mais amplamente aceitas acerca de sua internacionalização, a vê como «um processo de introdução de uma dimensão internacional ou intercultural em todos os aspectos da educação e da pesquisa» (KNIGHT e de WIT, 1997)⁹. Para isso, a UNESCO vem coordenando e liderando uma discussão sobre o sentido da necessária cooperação internacional entre seus países membros que difere frontalmente do sentido de competitividade e mercantilização também presente no cenário internacional e liderado pelos organismos internacionais de natureza econômica e financeira, a exemplo do Banco mundial e do FMI. A Conferência Mundial da UNESCO em 1998 teve como um de seus focos a Cooperação Internacional na Educação Superior com base na solidariedade entre seus países membros. Trata-se de um processo de construção de «novos modos de criar vínculos e de colaborar para a criação de novos programas, de construir novas capacidades, de oferecer oportunidades de aprendizado, etc» (UNESCO, 2003)¹⁰. Tendências ou evidências como mobilidade dos estudantes e professores, internacionalização do currículo, diálogo intercultural no nível institucional, entre outras, trazem requerimentos para a avaliação no sentido de estabelecer instrumentos de regulação e normatização ajustados pelo Direito.

Concluindo, ressaltaria que as influências francesas nos processos de avaliação e regulação da educação superior no Brasil apresentam impactos positivos e negativos. A positividade se expressa pela presença efetiva (e as vezes até exacerbada) do Estado na regulação das IES, retraindo, dessa forma, a possibilidade de deixar esta

regulação livre para a intervenção das leis do mercado. Nesse sentido, essa presença impede, de uma certa forma, a expansão dos interesses mercantilistas preservados pela perspectiva neoliberal da educação, em plena expansão na América Latina, na medida em que o Estado impõe limites e penalidades através de seus mecanismos de avaliação e de regulação. No entanto, temos que considerar que o sentido de profissionalização imprimido pelo modelo francês de viés técnico-profissionalizante tem contribuído para retardar o processo de elevação da educação superior ao status de direito, bem como o de profissionalização da educação e das profissões, na medida em que o Estado, agindo como único protagonista do processo de regulação da formação e do exercício profissional dos egressos, desconhece as corporações e associações profissionais como sujeitos de direitos e, como tais, parceiros nesse processo. Afinal, não se constrói um processo de profissionalização sem a participação efetiva dos profissionais. No caso brasileiro, parece ser urgente a necessidade de se construir e consolidar a cultura da regulação e da avaliação compartilhadas.

Referências bibliográficas

- GOERGEN, P.: «A avaliação universitária na perspectiva da pós-modernidade». In: DIAS SOBRINHO, J. D.; RISTOFF, D. I. (orgs.): *Universidade desconstruída. Avaliação institucional e resistência*, Florianópolis, Insular, 2000, p. 15-35.
- BRASIL. Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL: «*Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Bases para a nova proposta de Avaliação da Educação Superior Brasileira*», Brasília, DF MEC/INEP. 2003.
- JORNAL DO COMÉRCIO: «*Pente-fino no ensino superior*». Recife, 9/9/2008, Caderno Educação p.7.
- VARJAL, E.: «Projeto de Avaliação de Professores da Universidade Federal de Pernambuco». Recife: UFPE/PROACAD, 2007. www.ufpe.proacad.gov.br, acesso em 05-09-2008.
- HOUSE, E.: *Evaluación, ética y poder*, Madrid, Morata, 2000.
- VARJAL, E.: *Políticas de Avaliação Institucional de Universidades do Brasil: o estado da arte*. Trabalho de Grau. Universidade de Salamanca, Salamanca, 2005.
- BARRIGA, A. D.: «A avaliação no marco das políticas da educação superior». In: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D.I. (orgs.): *A educação superior em debate*. Florianópolis, Insular, 2003, p. 77-96.
- KNIGHT, J.; DE WIT, H.: *Internationalization of higher education in Asia Pacific countries*. Amsterdam, European Association for International, 1997.
- UNESCO: *Educação Superior: reforma, mudança e internacionalização. Segunda reunião dos Parceiros da Educação Superior*. Paris, UNESCO, 2003.

Notas

¹ GOERGEN, P.: «A avaliação universitária na perspectiva da pós-modernidade». In: DIAS SOBRINHO, J. D.; RISTOFF, D. I. (orgs.). *Universidade desconstruída*. Avaliação institucional e resistência. Florianópolis, Insular, 2000, p. 15-35.

² BRASIL. Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

³ BRASIL: «*Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES*. Bases para a nova proposta de Avaliação da Educação Superior Brasileira». Brasília, DF. MEC/INEP, 2003.

⁴ JORNAL DO COMÉRCIO: «*Pente-fino no ensino superior*». Recife, 9/9/2008, Caderno Educação p.7.

⁵ VARJAL, E.: «*Projeto de Avaliação de Professores da Universidade Federal de Pernambuco*». Recife: UFPE/PROACAD, 2007. Disponível em < <http://www.ufpe.proacad.gov.br>. Acesso em 8.set.2008.

⁶ HOUSE, E.: «*Evaluación, ética y poder*». Madrid, Morata, 2000.

⁷ VARJAL, E. «*Políticas de Avaliação Institucional de Universidades do Brasil: o estado da arte*». Trabalho de Grau. Universidade de Salamanca, Salamanca, 2005.

⁸ BARRIGA, A. D.: «A avaliação no marco das políticas da educação superior». In: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D.I. (orgs.). *A educação superior em debate*. Florianópolis, Insular, 2003, p. 77-96.

⁹ KNIGHT, J.; DE WIT, H.: «*Internationalization of higher education in Asia Pacific countries*». Amsterdam, European Association for International, 1997.

¹⁰ UNESCO: «Educação Superior: reforma , mudança e internacionalização». *Segunda reunião dos Parceiros da Educação Superior*. Paris, 2003.

EL IMPERIAL COLEGIO DE PEDRO II: UNA INSTITUCIÓN DE ENSEÑANZA DE MARCA FRANCESA EN BRASIL

Ariclê Vechia

E-mail: arikele@hotmail.com
(Universidade Tuiuti do Paraná)

António Gomes Ferreira

E-mail: antonio@fpce.uc.pt
(Universidade de Coimbra)

Luego después de la independencia política de Brasil, en 1822, se hizo necesario elaborar un conjunto de leyes que rigieran el nuevo país y dieran directrices para crear una estructura político-administrativa independiente de la Metrópolis. Cuando se estableció la Asamblea Constituyente en 1823 para este menester, los parlamentarios influenciados por las ideas liberales en boga, principalmente en Europa Central, eligieron la Instrucción Pública como una de las cuestiones fundamentales a discutirse. Según algunos de ellos, «solamente por su medio sería posible difundir las luces y producir la moralidad necesaria para formar dignos ciudadanos de un Estado libre»¹. Los debates sobre el papel del Estado en la instrucción de la población, la gratuidad y la universalidad de la enseñanza fueron alimentados, principalmente por los liberales, que buscaban inspiración en la legislación francesa. La creación de una Comisión de Instrucción Pública y la adopción del término *instrucción*, para las cuestiones educacionales; de *primario* y *secundario* para designar grados del proceso educativo tiene sus raíces en la legislación francesa. La falta de unidad de pensamiento de los políticos liberales los llevó a proponer proyectos considerados incompatibles con la realidad del país. La carencia de cohesión resultó en la pérdida del liderazgo y la subsiguiente disolución de la Asamblea Constituyente, uno de sus principales iconos.

La Constitución de 1824, otorgada por la Corona, mantuvo, sin embargo, el principio de la libertad de enseñanza y de la instrucción primaria gratuita para todos los ciudadanos y la Ley de 15 de octubre de 1827 para la Instrucción Primaria reflejó la tendencia verificada en Francia a comienzos del siglo XIX con relación a este nivel de enseñanza. La enseñanza secundaria quedó sin una legislación específica, siendo responsabilidad de algunas Clases Sueltas y de iniciativas privadas.

Durante el Primer Reinado la política brasileña estuvo convulsionada por inúmeras crisis y revueltas separatistas. Con el objetivo de conciliar las divergencias, el texto constitucional fue alterado por el Acto Adicional de 1834, que dio mayor autonomía a las Provincias y concedió a las Asambleas Provinciales el derecho de crear y el deber de mantener la enseñanza primaria y secundaria. Desde entonces, estos dos niveles de enseñanza estuvieron a merced de los recursos financieros de cada Provincia. Al gobierno central le tocó la responsabilidad de mantener la enseñanza primaria y secundaria en el Municipio de la Corte y la enseñanza superior en todo el país.

El estado incipiente en que se encontraba la enseñanza secundaria en el Municipio de la Corte y en sus Provincias, durante el período de la Regencia, fue objetivo de debates por parte de los mismos Regentes, de los Ministros del Imperio y de la Asamblea Legislativa. Liberales moderados y liberales que adoptaron tendencias conservadoras pasaron a defender un gobierno centralizado y fuerte para garantizar la unidad del Imperio. En consonancia con este pensamiento, se decidió crear una institución de enseñanza secundaria, única que se basara en las ideas iluministas y liberales acuñadas en Europa Central y que fuera el centro difusor de las ideas educacionales para las instituciones congéneres en todo Brasil, fueran públicas o privadas. Ésta sería una manera de centralización de las decisiones, el Gobierno Central, por vía indirecta, daría las directrices de la enseñanza secundaria para todo el país.

La creación del imperial Colegio de Pedro II, por el Decreto de 2 de Diciembre de 1837, tenía como principal objetivo educar la élite intelectual, económica y religiosa del Municipio de la Corte y de las Provincias brasileñas. Para alcanzar estos objetivos, el Ministro Bernardo de Vasconcelos consultó los Estatutos de colegios de Prusia, Alemania, Holanda y Francia y utilizó lo que le parecía más adecuado a las circunstancias nacionales². De acuerdo con su idealizador, en un Discurso en la Cámara de Diputados, se idealizó el colegio, principalmente, con base en instituciones de enseñanza francesas, porque los Estatutos del Colegio aprobados por el Reglamento de n.º 8 de 31 de enero de 1838 contenían varias disposiciones copiadas de los Estatutos de estos establecimientos: «(...)el discurso es mío pero el Reglamento es ajeno; casi todas las disposiciones son copiadas de los Reglamentos de los Colegios de Francia, apenas modificado por hombres que gozan la reputación de sabios, y entienden qué debe alterarse en las disposiciones de esos Estatutos»³.

La organización de los estudios del Colegio de Pedro II, siguiendo el modelo francés, se caracterizaba por ser de tipo internado, con características militares y presentar estudios simultáneos y seriados que se organizaban en ocho «clases» siendo que el primer año de estudios correspondía a la octava clase y el último a la primera clase. El alumno que fuera aprobado en todas las asignaturas, de cada año, recibiría el Diploma de Licenciado en Filología que le daría el derecho de ingresar en las Academias del Imperio sin tener que presentarse a las pruebas de selectividad⁴.

El artículo 117 del Reglamento nº 8 de 31 de enero de 1838 organizaba de la siguiente manera los estudios en el Colegio de Pedro II:

«Tabla Primera. Clases, 8ª y 7ª: 24 lecciones por semana. Gramática Nacional; Gramática Latina; Aritmética; Geografía; D; Musica Vocal.—Tabela Segunda. Aula 6ª : 24 lições. Latinidade; Língua Grega; Língua Francesa; Aritmética; Geografia; Historia; Dibujo; Música.—Tabla Tercera. Clases 5ª y 4ª : 25 lecciones. Latinidad; Lengua Griega; Lengua Francesa; Lengua Inglesa; Historia; Historia Natural; Geometría.—Tabla Cuarta. Clase 3ª : 25 lecciones. Latinidad; Lengua Griega; Lengua Inglesa; Historia; Ciencias Físicas; Álgebra.—Tabla Quinta. Clase 2ª: 30 lecciones. Filosofía; Retórica y Poética; Ciencias Físicas; Historia; Matemáticas. —Tabla Sexta. Clase 1ª.30 lecciones. Filosofía; Retórica y Poética; Historia y Ciencias Físicas»⁵.

El plan de estudios establecido era una versión reducida en los planos adoptados por los Collèges Royaux de Francia. Las instituciones de enseñanza creadas por Napoleón en 1802, los Liceo, pasaron a llamarse Collèges Royaux, en el período de 1815 a 1848, sin embargo, mantuvieron las mismas finalidades -eran instituciones de enseñanza secundaria, destinadas a formar la «élite de la nación»; ofrecían una formación humanística necesaria para seguir las carreras o desempeñar las funciones públicas, como también la científica y técnica para atender a la demanda del comercio y de la industria. El plan de estudios del colegio brasileño, por tanto, incorporaba los estudios clásicos: Gramática, Retórica, Poética, Filosofía, Latín y Griego y los estudios modernos que incluían, además de dos años de Gramática Nacional, dos lenguas «vivas»: francés e inglés, Historia y Geografía y las Matemáticas, las Ciencias Naturales, además de Música y Dibujo. La inclusión de las lenguas «vivas» -Francés e Inglés, era el reconocimiento de que ambas eran el vehículo para adquirir conocimientos sobre las Ciencias y Artes, en estilos y planos diferentes acomodados a todas las capacidades.

Como la sociedad brasileña era comandada por una aristocracia esclavista, la fundación de este tipo de institución tenía por objetivo atender a esta élite. Su plan de estudios objetivaba conducir al alumno al ingreso en las carreras, porque la Corte anhelaba formar a personas que la dignificasen entre las naciones ilustres. La orientación pedagógica del Colegio de Pedro II se manifestó por Vasconcelos, en 1837, en un discurso proferido en la Cámara de los Diputados. Su pronunciamiento pudo dejó claro que «la misión del colegio era la de elevar los estudios de Humanidades y, específicamente, de las lenguas clásicas en Brasil»⁶, sin embargo, no dejaba de atender mínimamente los estudios científicos que aludían al desarrollo del país.

Las Humanidades eran responsables del 62% de la carga horaria total del plan de estudios y, de ese porcentual, el 50% era atribuido al estudio de Latín y Griego. Brasil, un país en fase de afirmación como nación independiente y a causa de su tradición de enseñanza secundaria y/o por conveniencia en basarse en una lengua fundamental, asentaba la base de sus estudios en la Lengua Latina. A propósito, la enseñanza de Latín era algo necesario, visto que la mayoría de los conocimientos dis-

ponibles aún se encontraba en Lengua Latina y el propio estudio de la Lengua Portuguesa tenía en ella su fundamento.

Según Doria (1937), una de las primeras medidas tomadas por el Ministro fue la de indicar compendios para la enseñanza de diversas asignaturas. Para Historia Antigua se indicó la traducción del Compendio de Poirson y Cayx y el de De Rozoir y Dumont para Historia Romana. Para Geometría el de Lacroix, para Física el de Barruel. Estos Compendios naturalmente orientaban la selección de los contenidos a tratarse en el aula.

El primer año lectivo del Colegio de Pedro II tuvo inicio en marzo de 1838; con todo, debido a las dificultades de implementación del plan de estudios y debido a los cambios de cuño político, se reformuló ya el 1 de enero de 1841. De acuerdo con la prueba presentada, las modificaciones tenían por objetivo «adecuar los estudios al nivel de desarrollo de los alumnos». Así siendo, el Reglamento fijó el curso del Colegio en siete años, introduciendo nuevas asignaturas «de lenguas vivas» y del área de Ciencias; alterando la distribución de la carga horaria y dando una nueva organización a las asignaturas por los años de la carrera.

Se amplió la oferta de lenguas «vivas» con la inclusión de la Lengua Alemana y la carga horaria a ellas atribuida prácticamente triplicó. La introducción de la Lengua Alemana traducía el reconocimiento de los parlamentarios brasileños del gran desarrollo de las Ciencias y de la Literatura en el Norte de Europa y del bajísimo número de brasileños que podrían acceder a tal conocimiento por falta del dominio de la Lengua Alemana. Por otro lado, la carga horaria atribuida a la Lengua Latina drásticamente disminuida y la enseñanza de la Gramática Nacional se redujo aún más. Los estudios de Ciencias también tuvieron algunas alteraciones que denotan avances significativos. Se incluyó una nueva especialidad -Geología-, que juntamente con Mineralogía profundizaban los estudios de la Tierra. Además de esta asignatura, pasó a figurar en el plan de estudios, Zoología Filosófica, una asignatura teórica que sacaba a relucir los debates de los más distinguidos científicos alemanes y franceses sobre el desarrollo embrionario y la evolución de las especies⁷.

La introducción de nuevas asignaturas en el plan de estudios y la virada en la distribución de carga horaria dentro del área de Humanidades demostraba el deseo de modernizar la enseñanza, sintonizándola con las ideas educacionales vigentes en Europa. De todos modos, los estudios humanísticos seguían prevaleciendo sobre todos los demás.

Las reformas de enseñanza efectuadas en la década de 1850 siguieron reflejando los embates entre los estudios científicos y humanísticos verificados en países europeos, como Alemania, Suiza, Bélgica y Francia. Sobre esto, ya en 1835, Guisot, el Ministro de la Instrucción Pública de Francia, había opinado que los estudios científicos deberían formar parte de los planes de estudios, pero sin perjuicio de las letras Griegas y Latinas, «de las cuales nació la civilización»⁸.

El 17 de septiembre de 1851 la Asamblea General Legislativa aprobó por la Ley n.º 630, un proyecto presentado por Couto Ferraz que autorizaba al gobierno a reformar la enseñanza primaria y secundaria en el Municipio de la Corte. Para la enseñanza Secundaria se creó un nuevo Reglamento para el Imperial Colegio de Pedro II aprobado por el Decreto n.º 1556, de 17 de febrero de 1855. El referido Reglamento buscó compatibilizar la enseñanza secundaria a la técnica. Para ello, dividió la enseñanza secundaria en dos ciclos en un esquema 4 + 3. El primer ciclo, llamado de Estudios de Primera Clase, con duración de cuatro años, debería ser frecuentado por todos los alumnos del colegio. Al final de este período los alumnos podrían proseguir los estudios en el propio colegio o requerir un certificado de conclusión de curso, lo que les daría el derecho de ingresar en uno de los cursos de formación técnica, sin presentarse a nuevos exámenes. Ya el segundo ciclo, o Estudios de Segunda Clase, con duración de tres años, daba al alumno, al final del séptimo año de estudios, el título de Licenciado en Filología, lo que le garantizaba el derecho de matrícula en cualquier institución de enseñanza superior⁹.

Esta reforma de 1855 estaba basada en la legislación para los Liceos franceses, conforme el Inspector General de la Instrucción Pública, Euzébio de Queiroz afirmó en 1856: «adaptó el Consejo a las nuevas circunstancias, los últimos programas publicados para los Liceos Nacionales de Francia»¹⁰. Esta estructura de enseñanza tenía por base la reforma efectuada en 1847 por Salvandy, Ministro y Secretario de Estado del Departamento de la Instrucción Pública de Francia. La reforma de Salvandy propuso un modelo de plan de estudios con una estructura del tipo 4 + 3, que pretendía ofrecer también una enseñanza técnica y tradicional en la escuela secundaria.

El programa de enseñanza establecido en 1856, como consecuencia de la Reforma de Couto Ferraz, seguía el modelo de los programas adoptados en Francia. Del mismo modo, los libros didácticos adoptados para la mayoría de las asignaturas eran los utilizados en los liceos franceses, siendo que muchos de ellos eran de autoría de franceses. Para la Aritmética, Álgebra, Geometría y Trigonometría se adoptaba el libro de Ottoni; para Zoología y Botánica el de Salacroux, Física y Química el de Guerin-Varry, para Mineralogía y Geología, el de Beudant, para Filosofía el *Cours élémentaire* de Barbe, y para Historia y Geografía, el *Manual de Baccalaureat* (última edición para uso de los liceos de París) y el *Atlas* de Delamarche¹¹.

Muchos aspectos de la reforma de Couto Ferraz tuvieron corta duración. Con la muerte del Marqués de Paraná, en 1856, el Ministerio de la Conciliación cayó y un nuevo Ministerio fue organizado por el Marqués de Olinda, que además de ser Presidente del Consejo de Ministros, asumió el cargo de Ministro y Secretario de Estado de los Negocios del Imperio, el 4 de mayo de 1857. Por su inspiración se hizo el Decreto n.º 2.006, de 24 de octubre de 1857, que alteró dispositivos del Reglamento relativo a los estudios de Instrucción Secundaria del Municipio de la Corte.

En relación a la enseñanza en el Colegio de Pedro II, la reforma abandonó el esquema 4 + 3 de Couto Ferraz e instituyó dos cursos: uno general de siete años de duración que llevaba a la obtención del grado del Diplomado y preparaba los alumnos

para el ingreso en las carreras y un curso especial de cinco años de duración destinado a los alumnos que pretendiesen ingresar en uno de los cursos técnicos¹². El curso especial constaba de los estudios de los primeros cuatro años del curso completo y de un año más que tendría distintas asignaturas de las del quinto año del curso normal. La composición de los estudios propuesta para el curso general presentó pequeños cambios con relación al propuesto en 1855. Las alteraciones estaban relacionadas a la organización de los estudios y su distribución por los diferentes años. Por las características presentadas en el plan de estudios de 1857, se puede afirmar que fue inspirado en las ideas propuestas por el Decreto de 10 de abril de 1852, del Ministro de la Instrucción Pública y de la Cultura, Hippolyte Fourtoul, que defendía una doble función para los liceos. Después de ofertar una División de Estudios, llamada elemental, los Liceos deberían ofrecer dos opciones para la División superior: la de Filología y la de Ciencias. La primera tenía por objetivo la cultura literaria que posibilitaba el acceso a las facultades de Derecho y de Filología. La segunda preparaba para las profesiones comerciales e industriales y posibilitaba el acceso a facultades de Medicina y de Ciencias¹³.

Las reformas de Salvandy y Fourtoul fueron ampliamente debatidas y criticadas en los medios intelectuales y por la prensa francesa. No obstante, la redefinición de las finalidades de los liceos que pasaron a ofrecer estudios específicos para segmentos sociales diferenciados; el papel atribuido a las ciencias en el preparo de alumnos para las profesiones técnicas y los modelos de planes de estudios propuestos, ejercieron fuerte influencia sobre el pensamiento de los idealizadores de las reformas de 1855 y 1857.

La desvalorización de las profesiones técnicas y el prestigio de las profesiones liberales cultivados por la sociedad brasileña hicieron que la mayoría de los alumnos del Colegio cursara el programa de estudios que los condujera a las instituciones de enseñanza superior.

El 1 de enero de 1862, un nuevo decreto gubernamental alteró el plan de estudios suprimiendo el curso especial y adoptando un curso único de siete años de duración que confería al alumno el título de Diplomado y lo encaminaba a los estudios superiores. Estas modificaciones reflejaban, también, un movimiento verificado en Europa y, principalmente, en Francia que dejaba en segundo plano el papel de las ciencias en la escuela secundaria. Como consecuencia, el Ministro de la Instrucción Pública de Francia, Emile Duruy, instituyó una reforma, en 1864, que abolió el sistema de bifurcación del plan de estudios y restableció un currículo clásico en el liceo¹⁴.

El plan propuesto por Souza Ramos, en 1862, reafirmaba la cultura escolar prevalectante en el Colegio de Pedro II de poner énfasis a los estudios de Humanidades en detrimento de los estudios Científicos. Este modelo de plan de estudios adoptado en 1862 serviría de base para la mayoría de los planes propuestos hasta el final del Imperio.

Con todo, el debate acerca de esta cuestión siguió instigado en la Cámara de los Diputados y en el Senado. En 1865, José Liberatto Barroso, Ministro del Imperio,

cuestionó los rumbos tomados por el Gobierno en el sentido de buscar el progreso científico y material y de relegar a segundo plano el desarrollo moral e intelectual del país¹⁵. Por tanto, el entonces Ministro del Imperio presentó argumentos en defensa de una enseñanza clásica, esencial para la formación intelectual y moral de los dirigentes de la sociedad, pero destacó la necesidad de estudios científicos aplicados a los Artes y a la Industria, capaces de promover el progreso material de la sociedad. Basado en la premisa de la diferencia de las capacidades, defendía la enseñanza secundaria que promoviera la formación intelectual y moral y debería ser ofertados apenas para una minoría dirigente¹⁶.

Habiendo asumido el puesto de Ministro y Secretario de Estado de los Negocios del Imperio en 1868, Paulino de Souza, activo participante del debate sobre una educación nacional, presentó, dos años después, un proyecto de reforma para los tres niveles de enseñanza que, por ser considerado ambicioso, fue archivado. Sin embargo, en febrero del mismo año, consiguió alterar los Reglamentos del Imperial Colegio de Pedro II. Pues, para Paulino de Souza, la enseñanza secundaria era la principal rama de la Educación, cuyo papel era el de:

«formar la inteligencia y grande parte del carácter del alumno; como se registraba entonces, no importaba tanto que, en las lenguas extranjeras, el alumno obtuviera un vocabulario más o menos completo, que en las Ciencias, él tuviera algunas nociones más, desde que se consiguiera el resultado de ejercitar, adiestrar y alargar el espíritu, disponiéndolo por la adquisición de los dotes necesarios para estudios de aplicación e interés práctico»¹⁷.

La necesidad de una educación nacional y cuestión de la relevancia de los estudios humanísticos o científicos seguían poseyendo un espacio incuestionable y dominante en los debates parlamentarios y en la proposición de los planes de estudios para el Colegio de Pedro II. Liberatto Barroso, en 1865, citaba un debate en la Cámara de los Diputados Franceses sobre la cuestión. Allí, los dos Diputados, concluían que se debería establecer la armonía entre estas dos ramas del conocimiento porque «las ciencias son los elementos del pensamiento, las letras son la luz de las Ciencias. El pensamiento es para las Ciencias [...] lo que fue para los elementos del universo el Verbo, que los iluminó y los coordinó»¹⁸.

El debate que tenía como foco los estudios Humanísticos y los Científicos, continuó exacerbado durante las décadas de 1870 y de 1880. En 1 de marzo de 1876 comenzaron a estar en vigor por el Decreto n° 6130, los nuevos Reglamentos del Imperial Colegio de Pedro II, propuestos por el Senador y Ministro del Imperio José Bento da Cunha Figueiredo, que había sido Inspector de la Instrucción Pública durante el ministerio de João Alfredo. El nuevo Reglamento mantuvo las condiciones para ingreso en el curso y el sistema de exámenes de suficiencia y finales por asignatura, establecidos por el Decreto de 1870 con todo, revocó el párrafo 1° del Artículo 18 del Decreto n° 2006 de 1857 que establecía el sistema de matrículas sueltas. Tal medida tenía por objetivo evitar la aceleración de los estudios. Alteró, también, el

plan de estudios y trazó las bases sobre las cuales deberían organizarse los programas de enseñanza.

Los libros didácticos adoptados a mediados del siglo fueron poco a poco siendo sustituidos, pero en general, por otras obras de autores franceses. Para Química se indicó el compendio de Langlebert y posteriormente el *Leçons élémentaires de Chimie Moderne* de Adolph Wurtz, profesor de la Facultad de Ciencias de París. El *Elements de physique experimentale et de meteorologie*, de Pouillet, adoptado por el Conseil Royal para la enseñanza en la Universidad, también fue adoptado, siendo más tarde sustituido por el *Traité élémentaire de physique experimentale et appliquée* de Adolphe Ganot. Para Historia Natural se adoptaron las obras de Hement y posteriormente la de Langlebert y la de Mineralogie et Geologie de Delafosse. Para Botánica y Geología se adoptó el libro de Paul Gervais, para Botánica el *Traité de botanique elementaire* de Souberian, además del *Precis de d'Hygiene: privée et sociale* escrito por Alexandre Lacassagné¹⁹. También siguieron adoptando libros didácticos de autores franceses para Historia, Matemática y Filosofía.

Con la organización del Primer Gabinete del Partido Liberal, en 1878, la Carpeta del Ministerio del Imperio le comitió a Carlos Leôncio de Carvalho, Profesor de la Facultad de Derecho de São Paulo. Habiendo tomado conocimiento de las ideas pedagógicas estadounidenses de libertad de enseñanza y libertad de conciencia, propuso la reformulación de la enseñanza superior de todo el Imperio, como también, el primario y el secundario en el Municipio de la Corte. Por el Decreto n° 6884, de 20 de abril de 1878, instituyó una serie de normas que afectaron el funcionamiento del Colegio de Pedro II: tornó libre la frecuencia en el externado y facultativa la enseñanza religiosa a los no católicos, alteró el plan de estudios, restableció el régimen de matrículas sueltas, siendo que cualquier persona, resguardando el requisito de edad, podría matricularse en cualquier asignatura del curso del externado.

Esta reforma está considerada una de las más radicales del siglo XIX, sin embargo, el plan de estudios propuesto no refleja el mismo espíritu innovador que caracterizó las demás directrices de la reforma, pues poco modificó lo que ya venía siendo consagrado desde la reforma de 1862.

El Decreto n° 8051 de 24 de marzo de 1881, que alteró los Reglamentos del Imperial Colegio de Pedro II mantuvo las innovaciones adoptadas por Leôncio de Carvalho en lo que se refiere a las matrículas sueltas, a los exámenes generales por asignatura y los exámenes vagos. Sin embargo también fue poco innovador respecto a la reorganización del plan de estudios que permaneció en vigor hasta la reforma republicana de 1890.

La enseñanza en el Colegio de Pedro II durante el período Imperial demostró ser un reflejo de las condiciones de la sociedad brasileña. Buscaba atender a la élite intelectual, económica y religiosa de la Corte y de las diversas Provincias, interesada en seguir las carreras y asumir cargos públicos. La desvalorización de las profesiones técnicas y el prestigio de las profesiones liberales fomentaban el mantenimiento de

una enseñanza fuertemente basada en los estudios humanísticos. La enseñanza de las ciencias disponible estaba lejos de constituir un intento de dotar el país de un generalizado saber científico y técnico. Además, la misma creación del Colegio de Pedro II, era resultado de ideas educacionales transnacionales y el modelo de enseñanza que norteó su plan de estudios, en todo el período imperial, traía las marcas de los embates trabados en los países, especialmente en Francia, acerca de los estudios científicos y humanísticos. Aunque en momentos de mayor fervor progresista, estas ideas han tenido alguna acogida entre un distinguido político y vinieran a merecer la atención en uno o en otro momento, ellas tuvieron dificultad en realizarse como tales porque las fuerzas que sostenían el Estado no estaban preocupadas en promover una política educativa desvinculada de sus necesidades y preocupaciones inmediatas en nombre de un progreso de beneficios inciertos.

Referencias bibliográficas

- Anais do Parlamento Brasileiro de 1823 a 1889*. Rio de Janeiro. Typografia Nacional.
- BARROSO, José Liberato: *A Instrução Publica no Brasil*. Rio de Janeiro. Garnier. 1867.
- Collecção de Leis do Império do Brasil de 1823 a 1889. Rio de Janeiro. Typografia Nacional.
- ESCRAGNOLLE DORIA, L.G.: *Memória Histórica, Comemorativa do 1º Centenario do Collegio de Pedro Segundo*. Rio de Janeiro: MEC, 1937.
- LORENZ, Karl Michael: «Os livros didáticos e o ensino de Ciências na escola secundaria brasileira no Século XIX». *Ciência e Cultura*. v. 38, 1986.
- LORENZ, Karl Michael: «Zoologia Filosófica no Brasil: explorando as modernas correntes do pensamento científico no Collegio de Pedro II em meados do século XIX». En: *Anais do VII Congresso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana*. Quito. 2005. CD-ROM.
- LORENZ, Karl Michael: «O ensino de ciências e o Imperial Collegio de Pedro II: 1838-1889». En: VECHIA, A.; CAVAZOTTI, M.A.: *A escola secundaria: modelos e planos (Brasil, séculos XIX e XX)*. São Paulo: Annablume, 2003.
- MARCHAND, Philipp: *L'Histoire et Géographie dans l'enseignement secondaire. Textes Officiels*. Tomo I: 1795-1914. Paris. INRP. 2000, pp. 205, 206.
- VECHIA, Ariclé; LORENZ, Karl. Michael: *Programas de ensino da escola secundaria brasileira. 1850-1951*. Curitiba. Ed. Dos Autores. 1998.

Notas

¹ Annaes do Parlamento Brasileiro (Annaes.P.B). Assembléia Constituinte, sessão de 31 de julho de 1823, tomo3º, 18.

² ESCRAGNOLLE DORIA, L.G.: *Memória histórica, comemorativa do 1º Centenário do Collegio de Pedro II*. Rio de Janeiro: MEC, 1937, p. 42.

³ Annaes P.B. Câmara dos Deputados, 1838, t1, sessão de 19 de maio, p. 159.

⁴ Collecção das Leis do Império do Brasil (Collecção L.I.B.) 1838. Regulamento nº 8 de 31 de janeiro de 1838.

⁵ Collecção L.I.B. 1838. Regulamento nº 8 de 31 de janeiro de 1838.

⁶ Annaes P.B. (1837). Câmara dos Deputados, 1837.

⁷ LORENZ, Karl Michael: «Zoologia Filosófica no Brasil: explorando as modernas correntes do pensamento científico no Collegio de Pedro II em meados do século XIX», en: *Anais do Congresso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana*. Quito, 2005. CD-ROM.

⁸ BARROSO, Jose Liberato: A Instrução Publica no Brasil. Rio de Janeiro, Garnier, 1867, p. 53.

⁹ Collecção L.B.1855. Decreto 167 1556 de 17 de fevereiro de 1855 que estabelece o Regulamento do Imperial Collegio de Pedro II.

¹⁰ Annaes P.B. 1856. Relatório apresentado à Assembléia legislativa, 4ª Sessão, 9ª Legislatura, 1856, p. 17.

¹¹ VECHIA, Ariclê; LORENZ, Karl Michael: *Programas de Ensino da Escola Secundaria Brasileira*. Curitiba, Edit dos Autores, 1998, p. 28-40.

¹² Collecção L.B. 1857, Decreto nº 2.006 de 24 de outubro de 1857. arts. 4.º, 6.º e 10.º

¹³ Decreto do Président de La Republique Française de 10 avril di 1852. In: MARCHAND. Philippe. L'Histoire et Géographie dans l'enseignement secondaire. Textes Officiels. Tomo I: 1795-1914.Paris. INRP.2000.p205,206.

¹⁴ LORENZ, Karl Michael: «O ensino de ciências e o Imperial Collegio de Pedro II: 1838-1889, p.51-55, en: VECHIA, A.; CAVAZOTTI, M.A.: *A escola secundaria: modelos e planos (Brasil, séculos XIX e XX)*. São Paulo: Annablume, 2003.

¹⁵ BARROSO, Jose Liberato: *op. cit.*, p. 48.

¹⁶ BARROSO, Jose Liberato: *op. cit.*, p. 47.

¹⁷ Collecção L.B. Relatório de Ministro e Secretario dos Negócios do Império Paulino Jose de Souza à Assembléia Geral Legislativa em 1870.

¹⁸ BARROSO, Jose Liberato: *op. cit.*, p.49.

¹⁹ LORENZ, Karl Michael: «Os livros didáticos e o ensino de Ciências na escola secundaria brasileira no Século XIX». *Ciencia e Cultura*. 38.3.1986, p. 426-435.

Sección IV:
Influencias francesas en la educación en Portugal

Presidente: José Manuel Alfonso Sánchez
Secretaria: Laura Sánchez Blanco

A INFLUÊNCIA DOS NATURALISTAS FRANCESES NOS MANUAIS ESCOLARES PORTUGUESES DE CIÊNCIAS NATURAIS: O CASO DAS TEORIAS DA ORIGEM DAS ESPÉCIES

Bento Cavadas

E-mail: bento.cavadas@hotmail.com

(Escola Superior de Educação Almeida Garret. Universidade Lusófona. Lisboa)

Introdução

O debate acalorado entre as teorias fixistas e evolucionistas que se iniciou no séc. XIX caracteriza uma das mais controversas discussões biológicas. Alguns dos maiores contribuidores para essa discussão foram naturalistas franceses - dos quais se salienta o contributo de Lamarck - que, a par de Charles Darwin, conceberam várias teorias e modelos científicos para a origem das espécies. Esse debate foi apresentado nos manuais escolares (ME's) de Ciências Naturais desde o séc. XIX até às obras recentes.

Este artigo visa mostrar a influência dos naturalistas franceses nos ME's portugueses de Ciências Naturais dos séculos XIX e XX, através da forma como os autores dos ME's apresentaram o debate fixista/evolucionista usando os pressupostos científicos desses naturalistas, num enquadramento positivista ou pós-positivista, e decodificando as fontes da História da Ciência usadas. O artigo encontra-se dividido em três secções. A primeira, de natureza mais teórica, visa fornecer o enquadramento teórico prévio necessário à apresentação e à análise dos dados obtidos a partir do estudo empírico realizado. Divide-se em dois tópicos: um enquadramento científico das teorias da origem das espécies e um enquadramento manualístico, no qual se circunscreve o tema apresentado no âmbito da literatura existente sobre manuais escolares de Ciências Naturais. A segunda secção expõe a metodologia usada para mostrar as influências dos naturalistas franceses nos ME's de Ciências Naturais portugueses, no que diz respeito às teorias da origem das espécies. Por fim, a terceira secção, consiste na apresentação e discussão dos resultados obtidos nas três categorias de análise consideradas: Naturalistas franceses; Natureza da Ciência e História da Ciência.

Naturalistas franceses e as teorias da origem das espécies

A influência francesa nos estudos científicos naturalistas portugueses foi preponderante no séc. XIX. Nos primórdios do séc. XIX, quer devido à falta de naturalistas portugueses devidamente preparados, quer devido aos escassos meios de que dispunham, a ligação da História Natural portuguesa à francesa caracterizou-se por uma dependência da primeira em relação à segunda, como se pode inferir pelas palavras de António D'Almeida, cirurgião, que traduziu o *Tratado Elementar da Historia Natural dos Animais*, redigido por Georges Cuvier:

«Por ordem superior fui encarregado de ajuntar os nomes Portuguezes aos Francezes e Latinos, que se achão em hum catalogo, respectivo ao Tratado Elementar da Historia Natural dos Animaes, composto por Mr. Cuvier; empreza na verdade summamente laboriosa e difficil no estado actual dos conhecimentos zoológicos em Portugal (...) Os nossos Dictionarios Francezes-Portugueses contem poucos nomes, e estão cheios de erros em Historia Natural»¹.

O relato de António D'Almeida exprime com clareza o estado prístino da investigação portuguesa em História Natural, afogada por uma grande falta de meios humanos e físicos, que não conseguiam, provavelmente, dar resposta científica à classificação dos inúmeros exemplares biológicos que chegavam aos meios académicos provenientes das colónias portuguesas. Reflectindo as influências francesas na Zoologia portuguesa, António D'Almeida aludiu à dependência portuguesa da nomenclatura zoológica francesa, expressa em dicionários franceses-portugueses incompletos e desactualizados, tendo, inclusivamente, baseado o seu trabalho de tradução numa obra de Cuvier, que foi um dos mais importantes naturalistas do séc. XVIII e um apologista do criacionismo das espécies. Este naturalista acreditava na formação inicial de todas as espécies por uma entidade divina e que cada uma foi disposta numa determinada área geográfica, a partir da qual se espalhou: «Parece que no principio cada especie de animaes, e até de plantas existira sómente em huma região determinada, da qual sahio, e se espalhou, segundo os meios, que a sua conformação lhe fornecera (...)»²; defendia ainda que «as differenças, que se achão de homens, de caens, e de outros seres espalhados pelo mundo são effeitos de causas accidentaes, ou em huma palavra são variedades»³. A par dessas convicções, Cuvier era também um catastrofista, pois advogava que a Terra, ao longo da sua história, sofreu acontecimentos cataclísmicos que provocaram o desaparecimento de muitas espécies, cujos vestígios são os fósseis.

Aos fixistas, como Cuvier ou Antoine de Jussieu, opunham-se os defensores do transformismo, como Georges-Louis Leclerc, *Comte de Buffon*; Pierre-Louis Maupertuis; Étienne Geoffroy Saint-Hilaire ou Jean-Baptiste Pierre Antoine de Monet, *Chevalier de Lamarck*, que caracterizou com grande sapiência a importância da averiguação da verdadeira origem das espécies:

«Ce n'est pas un objet futile que de déterminer positivement l'idée que nous devons nous former de ce que l'on nomme des espèces parmi les corps vivants et que de rechercher

s'il est vrai que les espèces ont une constance absolue, sont aussi anciennes que la nature, et ont toutes existé originairement telles que nous les observons aujourd'hui; ou si, assujetties aux changements de circonstances qui ont pu avoir lieu à leur égard, quoique avec une extrême lenteur, elles n'ont pas changé de caractère et de forme par la suite des temps»⁴.

Lamarck opunha-se ao catastrofismo e era adepto do gradualismo, na medida em que defendia que os registos fossilíferos não eram o resultado da morte brusca de um grande número de seres vivos, provocada pelo que designou por *catastrophe universelle*, mas de organismos que hoje não existiam porque sofreram transformações naturais, lentas e sucessivas, que os modificaram. Ao contrário dos fixistas, que defendiam que as funções dos órgãos dos animais eram o resultado da sua forma, ou seja, que a função se adaptava à forma do órgão, transformistas como Lamarck defendiam que o órgão se adaptava às necessidades impostas pela sua função. Este naturalista expôs numa das suas obras mais significativas, intitulada *Philosophie Zoologique*, as suas *deux lois suivantes de la nature*:

«Première Loi: Dans tout animal qui n'a point dépassé le terme de ses développements, l'emploi plus fréquent et soutenu d'un organe quelconque, fortifie peu à peu cet organe, le développe, l'agrandit, et lui donne une puissance proportionnée à la durée de cet emploi; tandis que le défaut constant d'usage de tel organe l'affaiblit insensiblement, le détériore, diminue progressivement ses facultés, et finit par le faire disparaître.

Deuxième loi: Tout ce que la nature a fait acquérir ou perdre aux individus par l'influence des circonstances où leur race se trouve depuis longtemps exposée, et par conséquent, par l'influence de l'emploi prédominant de tel organe, ou par celle d'un défaut constant d'usage de telle partie; elle le conserve par la génération aux nouveaux individus qui en proviennent, pourvu que les changements acquis soient communs aux deux sexes, ou à ceux qui ont produit ces nouveaux individus»⁵.

Lamarck defendia que o uso contínuo de um órgão o fortalecia e desenvolvia e que, pelo contrário, a ausência de utilização de um órgão diminuía as suas faculdades e o atrofiava, fazendo-o desaparecer se essa ausência de uso se perpetuasse por muito tempo nas gerações sucessivas de animais da mesma espécie. Essas duas leis, conhecidas comumente como «Lei do uso e do desuso» e «Lei da herança dos caracteres adquiridos», obedeciam, segundo Lamarck, a uma força motriz. Considerava que a força motriz dessas transformações era as mudanças no meio que induziam as alterações nos hábitos dos organismos, as quais, por sua vez, conduziam a modificações nos seus órgãos. Num exemplo concreto desses pressupostos, Lamarck referiu o trabalho de Geoffroy Saint-Hilaire sobre o desaparecimento dos dentes nos animais vertebrados que não efectuam a mastigação: «Dans la baleine, que l'on avait cru complètement dépourvue de dents, M. Geoffroy les a retrouvées cachées dans les mâchoires du fœtus de cet animal. Ce professeur a encore retrouvé dans les oiseaux, la rainure où les dents devaient éter placées, mais on ne les y aperçoit plus»⁶. Todavia, os pressupostos destes defensores do transformismo claudicaram por, entre outras incongruências com as quais foram confrontados, não terem conseguido demonstrar que o desenvolvimento ou o atrofiamento de um órgão de um ser vivo é transmitido

à sua descendência. Darwin apresentou uma teoria transformista mais completa, asente num corpo teórico coeso, que explicava muitos dos fenómenos que as leis lamarckistas não contemplavam. Explicou as transformações que ocorrem nas espécies socorrendo-se do «princípio da selecção natural», ou seja, de que o meio selecciona os indivíduos mais capazes de cada espécie, que prevalecem sobre os outros por terem características que os beneficiam, e o «princípio da herança das variações seleccionadas pela natureza», isto é, os descendentes herdaram as variações seleccionadas pelo meio, as quais se vão acumulando com o tempo, sendo possível, por acumulação de variações favoráveis, o aparecimento de uma nova espécie. Esses dois princípios opunham-se, respectivamente, à lei do uso e desuso e à lei da herança dos caracteres adquiridos.

O debate criacionista/evolucionista nos manuais de Ciências Naturais

O debate criacionista/evolucionista nos ME's de Ciências Naturais não pode ser abordado sem se aludir à sua situação nos EUA. Se, nos EUA, no séc. XIX, a Teoria da Evolução foi apresentada nos livros de texto com escassa oposição, em grande parte devido ao restrito número de pessoas que frequentavam a Universidade e os Liceus, no início do séc. XX começaram a surgir alguns grupos criacionistas relacionados com o fundamentalismo católico, devido, entre outras circunstâncias, a um afastamento das classes mais instruídas de Deus, provocado, em parte, pelo disseminar da Teoria da Evolução. Em resposta a essa problemática, o estado do Tennessee publicou, em Março de 1925, o *Butler Act*, que, entre outras deliberações, proibia o ensino da Teoria da Evolução em detrimento da criação divina consagrada na doutrina bíblica. No seguimento dessas promulgações, ocorreu o julgamento do professor John Scopes, no qual se debateu se violou o *Butler Act* ao ter ensinado a Teoria da Evolução no seu liceu. Scopes foi considerado culpado, originando uma onda de mudanças educativas que conduziram à eliminação da Teoria da Evolução nos ME's liceais dos EUA.

Apenas a partir da década de 60, em resultado da competição tecnológica espacial entre os EUA e a União Soviética, foi enfatizado novamente o ensino das ciências nos Liceus. Nessa altura, a *National Science Foundation* recomendou a inclusão da Teoria da Evolução no currículo e nos ME's de Ciências Naturais, originando um novo período de contestação científica entre os apoiantes das duas perspectivas explicativas da origem das espécies. Nessa década, o debate criacionista/evolucionista foi impulsionado por respostas científicas anti-evolução – o criacionismo científico –, cabendo, no entender de alguns autores⁸, a John Whitcomb e a Henry Morris, o reactivar dessa controvérsia na obra *The Genesis Flood: The Biblical Record and its Scientific Implications*, publicada em 1961. Nesse livro apresentaram a ideia da «Flood geology», ou seja, da existência de um grande dilúvio, descrito na Bíblia no episódio da arca de Noé, que provocou a extinção de muitas espécies, cujas provas de existência se localizam nos registos fossilíferos. Embora a comunidade científica tenha considerado essa ideia como pseudociência, foi a base do novo movimento criacionista e

de um conturbado período de discussão pública com os apologistas do neo-darwinismo, apoiado pelas descobertas do DNA, que se tornava, na comunidade científica dominante, uma teoria central.

A discussão entre esses pontos de vista reflectiu-se, novamente, numa tentativa de domínio dos conteúdos da origem das espécies nos ME's, nomeadamente nos redigidos de acordo com o *Biological Sciences Curriculum Study*, prolongando-se nos ME's seguintes. Várias associações científicas opuseram-se à apresentação do criacionismo nessas obras, como teoria científica validada. A esse respeito cita-se a *American Association for the Advancement of Science Resolution*, de 30 de Dezembro de 1972, contra a inclusão do criacionismo no currículo de ciências, resolução enquadrada numa década de globalização do debate criacionista/evolucionista:

«the [AAAS] strongly urges that reference to the theory of creation, which is neither scientifically grounded nor capable of performing the roles required of scientific theories, not be required in textbooks and other classroom materials intended for use in science curricula»⁹.

Na década de 80 e de 90 do séc. XX, outros comunicados semelhantes desta e de outras organizações científicas continuaram a ser publicados, tendo várias organizações de professores, como a *National Science Teachers Association*, intervindo na controvérsia, a qual, num comunicado sobre o ensino da evolução, sugeriu que os «science textbooks shall emphasize evolution as a unifying concept»¹⁰. Outra organização, a *National Center for Science Education*, visava, entre outros objectivos, distribuir informação e recursos para as escolas, para promoverem a evolução no currículo escolar. Por seu lado, a *National Academy of Sciences* apostou na refutação do criacionismo científico utilizando os argumentos convencionais. Todavia, apesar de todas essas tentativas de objecção ao criacionismo científico, essa teoria não se esvaneceu, pelo contrário, ganhou vigor e deu origem ao «Design inteligente», modelo teórico que procura conciliar o criacionismo com o evolucionismo, defendendo, por exemplo, a intervenção divina em alguns fenómenos naturais, como a selecção natural.

Esse debate não se circunscreveu ao contexto norte-americano. Aliás, desde os anos 70 que passou de restritos meios educacionais, científicos e religiosos, para uma controvérsia discutida globalmente que ainda hoje perdura. No contexto europeu, segundo Ulrich Kutschera, de acordo com um estudo realizado em 2002 pelo instituto suíço IHA-GfK em jovens europeus, 60% dos visados respondeu que concordava com os pressupostos evolucionistas, 20% defendeu que Deus criou os organismos num único momento nos últimos 10 000 anos e 19% enquadravam-se na resposta «não sei/outra opinião»¹¹. Apesar de, em comparação com os EUA, os apologistas do criacionismo científico estarem em minoria porque apenas representam um quinto da população, as suas ideias tem vingado a nível europeu, existindo vários exemplos de que o discurso anti-evolucionista está a infiltrar alguns círculos académicos¹².

Em Portugal, Augusta Gaspar, Teresa Avelar e Octávio Mateus consideram, relativamente à emergente actividade criacionista na Europa, que «este salto pode estar há algum tempo a fermentar em Portugal»¹³, tanto no nível educativo secundário

como no universitário. Referindo exemplos concretos dessa influência, os investigadores alertam que o Programa de Biologia e Geologia dos 11.º e 12.º anos, homologado em 2003, trata a teoria evolucionista com alguma displicência; por exemplo, recomenda que se evite o estudo pormenorizado das teorias evolucionistas e a abordagem exaustiva dos argumentos que fundamentam a teoria evolucionista.¹⁴ Ainda mencionaram que, em 16 de Março de 2007, na mesa redonda «Religião e Educação», organizada pelo organismo estatal *Comissão de Liberdade Religiosa*, chegou-se a propor a revisão religiosa dos ME's, não só de História e de Filosofia, mas também de Ciências Naturais¹⁵.

Em suma, a controvérsia criacionista/evolucionista é acentuada nos EUA, existindo, em menor grau, na Europa, onde tem vindo a crescer paulatinamente. No caso português, a influência criacionista sobre o currículo científico ainda é incipiente, sendo de se esperar que no futuro se intensifique a controvérsia criacionista/evolucionista na sociedade, podendo, inclusive, atingir os conteúdos dos ME's de ciências.

Metodologia

Este estudo seguiu a técnica de análise de conteúdo por se considerar a mais adequada ao estudo exploratório preconizado por esta investigação. Dividiu-se em quatro fases: a primeira fase, heurística, consistiu na selecção e recolha dos programas e ME's a analisar no âmbito das publicações do séc. XIX e XX, precedida por um momento hermenêutico, no qual se localizou os conteúdos relativos às teorias da origem das espécies nos programas e nos manuais seleccionados; a segunda fase foi destinada à concepção da grelha de análise, tendo sido aplicada a alguns ME's para precisar e limitar as categorias previamente escolhidas; a terceira etapa consistiu na análise de conteúdo propriamente dita, que nos ME's se restringiu ao corpo do texto relativo às teorias da origem das espécies, tendo as inferências daí resultantes sido ainda circunscritas ao contributo dos naturalistas franceses para as mesmas; por fim, a quarta fase, consistiu no registo e no tratamento dos dados obtidos.

| PROGRAMAS ESCOLARES | | MANUAIS ESCOLARES | | | | | |
|---------------------|---|-------------------|------------------------------|--------------------------------|----------------|------------------------------------|-----|
| Ano | Designação | Ano | Título | Autor(es) | Classe/Ano | Editora | Id. |
| 1889 | <i>Programma para o ensino de physica, chimica e historia natural</i> | 1890 | <i>Elementos de Zoologia</i> | Maximiano Lemos | 4.º e 5.º anos | Lemos e C. ^a - Editores | M1 |
| 1919 | <i>Programa de Ciências Naturais</i> | 1920 | <i>Lições de Zoologia</i> | Bernardo Aires | 7.ª classe | Livraria Cruz | M2 |
| 1954 | Programa de Ciências Naturais | 1955 | <i>Compêndio de Biologia</i> | Pires de Lima e Augusto Soeiro | 7.º ano | Porto Editora | M3 |
| 1980 | Programa de Biologia 12.º ano - via de ensino | 1984 | <i>Biologia 12.º ano</i> | Mercês Roque e Adalmiro Castro | 12.º ano | Porto Editora | M4 |

Quadro I. – *Corpus* de programas e de manuais escolares analisados.

Seleccionaram-se programas escolares espaçados aproximadamente por trinta anos, por se considerar que esse intervalo de tempo é suficiente para ocorrer renovação dos autores de ME's e, consequentemente, da forma de apresentação das perspectivas sobre as teorias da origem das espécies. O *corpus* de ME's analisados inclui obras publicadas nos primeiros anos após a publicação do programa respectivo. O quadro seguinte organiza os programas (1889¹⁶, 1919¹⁷, 1954¹⁸ e 1980¹⁹) e os ME's analisados:

A grelha de análise centrou-se numa categoria descritiva –Naturalistas franceses– e em duas categorias de natureza epistemológica –Natureza da Ciência e História da Ciência–, com o objectivo de evidenciar os pressupostos epistemológicos preconizados pelo autores na apresentação do contributo dos naturalistas franceses para as teorias da origem das espécies. O próximo quadro esquematiza as categorias e os parâmetros usados na grelha de análise.

| 1. NATURALISTAS FRANCESES | 2. NATUREZA DA CIÊNCIA | 3. HISTÓRIA DA CIÊNCIA |
|--|---|--|
| 1.1. Apologistas do criacionismo: a) Antoine de Jussieu; b) Georges Cuvier. 1.2. Apologistas do transformismo: a) Comte de Buffon; b) Geoffroy Saint-Hilaire; c) Jean-Baptiste Lamarck; d) Pierre Maupertuis. | 2.1. Processo de criação científica; 2.2. Evolução do conhecimento científico; 2.3. Contexto da actividade científica; 2.4. Imagem do cientista. | 3.1. Dados biográficos; 3.2. Representações iconográficas; 3.3. Fontes históricas primárias; 3.4. Relatos de observações/ experiências históricas. |

Quadro II. – Grelha de análise.

Os naturalistas franceses seleccionados são os citados comumente nos ME's. Os parâmetros da categoria «Natureza da Ciência» foram adaptados a partir dos propostos por José Coelho da Silva²⁰; os parâmetros da categoria «História da Ciência», resultam de uma adaptação dos usados por Ana Pereira e Filomena Amador²¹, que, por sua vez, se basearam na proposta de Laurinda Leite.

Apresentação dos resultados

M1 - LEMOS, Maximiano (1890): *Elementos de Zoologia*

No programa de 1889, a temática da origem das espécies foi contemplada na rubrica «Breve noticia sobre organização, diferenciação e selecção nos seres vivos»²². Esse assunto foi apresentado no último capítulo do manual *Elementos de Zoologia*, redigido por Maximiano Lemos, intitulado «Noções sobre o transformismo».

Na lição n.º 192 desse capítulo, Maximiano Lemos contrapôs duas posições: a *doutrina da imutabilidade* e a *doutrina da transformação sucessiva* ou do *transformismo*. Segundo o autor, a *doutrina da imutabilidade* preconiza que «a espécie é um tipo fixo, invariável, que se transmitiu desde a origem até nós, debaixo da sua forma primitiva»²³. Mencionou, ainda, que essa doutrina foi sustentada por Georges Cuvier e Antoine de Jussieu e que se opôs à doutrina do *transformismo*, cujos apologistas foram

Lamarck, Geoffroy Saint-Hilaire e Darwin. Considerou que a teoria da imutabilidade era falsa, revelando uma clara orientação positivista quanto ao «Processo de Criação Científica» porque, ao afirmar que «seria preciso, para a admitir, negar as modificações importantíssimas que todos os dias *se passam aos nossos olhos*, quer nos animais domésticos, quer nas plantas cultivadas»²⁴, valorizou o papel da observação/experimentação na validação de hipóteses e teorias. O positivismo reflectiu-se também no parâmetro «Contexto da Actividade Científica» porque, embora Maximiano Lemos tenha referido a contribuição de vários naturalistas franceses para a formulação da mesma teoria científica, essas menções evidenciam que essa conjugação não resultou de um trabalho em equipa, mas de um trabalho isolado. O positivismo caracterizou igualmente o parâmetro «Imagem do Cientista», porque os naturalistas citados foram todos europeus de raça branca, embora não fossem recordados num tom elogioso. Todavia, o positivismo não foi um padrão comum, porque, no parâmetro «Evolução do Conhecimento Científico», encontram-se apontamentos pós-positivistas, dado que, por exemplo, Maximiano Lemos apresentou o mesmo fenómeno – a origem das espécies – através de teorias distintas, evidenciando as controvérsias existentes entre diferentes investigadores relativamente à explicação desse processo.

Na categoria «História da Ciência», apenas se identificaram alusões a observações históricas, como a evidência de que a teoria da imutabilidade não explica «os factos de desaparecimento d'alguns animais fósseis, que se não acham representados, nem em todas as epochas geológicas nem na fauna actual»²⁵. Após refutar a teoria da imutabilidade, Maximiano Lemos enunciou alguns argumentos a favor da teoria transformista, entre os quais a *variabilidade*, a *hereditariedade*, a *selecção natural*, a *concorrência vital* e as *correlações de crescimento*. A segunda lei de Lamarck reflecte-se no argumento da hereditariedade, como se pode constatar por estas considerações de Maximiano Lemos:

«1.º se o indivíduo não foi modificado por causas especiaes que actuaram durante o seu desenvolvimento ou depois do nascimento, tende a reproduzir na prole a sua imagem quasi exacta; 2.º se o individuo soffreu qualquer modificação, tende a reproduzir esse caracter na geração»²⁶.

Sem dúvida, uma perspectiva lamarckiana, porque a segunda lei de Lamarck defendia a transmissão de caracteres adquiridos para a geração seguinte.

M2 – AIRES, Bernardo (1920): *Lições de Zoologia*

O programa de *Ciências Naturais* de 1919 contemplou o estudo das teorias da origem das espécies na 7.ª classe liceal, na rubrica «Noções sobre adaptação; hereditariedade, mendelização; transformismo»²⁷. Essa rubrica foi tratada, no ME *Lições de Zoologia*, no capítulo IX, intitulado «Leis gerais dos animais. Transformismo». Por sua vez, foi dividido em três subcapítulos, designados «I. Adaptabilidade», «II. Hereditariedade» e «III. Transformismo». Foi no terceiro subcapítulo que Bernardo Aires abordou ligeiramente o contributo dos naturalistas franceses para as teorias da origem das espécies ao confrontar, na lição n.º 98, o lamarckismo ao darwinismo, negligenciando o criacionismo. Esse subcapítulo evidencia uma clara orientação positivista

da Natureza da Ciência, porque, por exemplo, quanto ao «Processo de Criação Científica», é indubitável que propõe a análise de informação científica que indica a observação/experiência como ponto de partida para a construção do conhecimento científico. O positivismo, tal como no ME *Elementos de Zoologia*, manifesta-se também no parâmetro «Imagem do Cientista», porque são referidos naturalistas europeus estereotipados, e no parâmetro «Contexto da Actividade Científica», porque tal como o autor do manual anterior, Bernardo Aires enfatizou o contributo isolado de cada naturalista francês para a formulação do criacionismo e do transformismo. Analogamente, a obra *Lições de Zoologia* evidencia noções pós-positivistas quanto à «Evolução do Conhecimento Científico» devido, por exemplo, à apresentação de diversas explicações para a origem das espécies, resultantes do trabalho de vários investigadores.

Segundo Bernardo Aires, tanto o lamarckismo como o darwinismo procuravam mostrar que as espécies passadas, longe de serem fixas e imutáveis, deram origem às actuais, que, por sua vez, irão sofrer novas transformações, dando origem a novas espécies. Ao comparar as duas teorias, Bernardo Aires referiu que o darwinismo explica as transformações dos seres vivos «por uma espécie de escolha dos indivíduos, efectuada não pelo homem, como na selecção artificial (...), mas pela natureza, chamada por isso *selecção natural*», enquanto que para o lamarckismo, «o motivo das transformações dos seres vivos reside principalmente nas variadas acções que o meio exerce sobre êles»²⁸. Para a apresentação da obra de Lamarck, o autor apenas usou como fontes da História da Ciência uma fonte histórica primária, o livro *Philosophie Zoologique*, esgotando-se as menções a este naturalista, cuja obra foi pouco analisada por Bernardo Aires, que deu preferência à Teoria da Evolução de Darwin.

Não se identificaram outras alusões a naturalistas franceses directamente relacionados com as teorias da origem das espécies, contudo, para redigir este ME, Bernardo Aires baseou-se em outras obras de naturalistas franceses, como A. Menegaux, *Les mammifères*; A. E. Brehm, *La vie des animaux*; Perier et Ch. Gravier, *Tachygénese ou accélération embryogénique*, *Annales des sciences Naturelles (zoologie et paléontologie)*, evidenciando uma clara influência da produção científica francesa na Zoologia portuguesa.

M3 – LIMA, Américo; SOEIRO, Augusto (1955) – *Compêndio de Biologia*

O programa de Ciências Biológicas de 1954 consagrava o estudo das teorias da origem das espécies na temática «Fixismo e transformismo. Teorias da evolução dos seres vivos»²⁹, ministrada no 7.º ano liceal. Nas observações para o ensino das ciências no 3.º ciclo, o legislador recomendava, acerca desses assuntos, que «como não há unanimidade de vistas acerca de alguns dos que têm de ser apresentados, necessário se torna que o professor actue com muita delicadeza, limitando-se à exposição da doutrina e dos argumentos que a confirmam ou infirmam, e evitando quaisquer apreciações que se possam considerar como manifestações da sua opinião»³⁰. Dos programas analisados este foi o único que evidenciou explicitamente uma tentativa de controlo, por parte do legislador, sobre a acção dos professores durante o ensino das teorias da origem das espécies. Essa influência atingiu Augusto Soeiro e Pires de Lima por-

que, no capítulo XXIX do manual *Compêndio de Biologia*, intitulado «Evolução dos seres vivos», apesar de terem dado relevo ao evolucionismo em detrimento do fixismo, advertiram que:

«nunca se conseguiu provar, experimentalmente, a transformação de uma espécie noutra diferente. Tirante raríssimas excepções, também não se pode observar aquela transformação. O transformismo aceita-se, pois, como uma teoria sedutora, cómoda e absolutamente verosímil, mas não se impõe como uma verdade demonstrada»³¹.

Portanto, os autores advogaram que o transformismo era uma teoria aceitável, mas não provada porque não foi validada por experiências científicas, reflectindo inequivocamente as sugestões programáticas. Essa concepção reflecte um «Processo de Criação Científica» claramente positivista porque é colocada a tónica na experimentação como critério de validação do conhecimento científico, inferência que se acentua nestas palavras dos autores: «convém esclarecer que um facto só é cientificamente adquirido, quando for demonstrado por observações ou experiências bem feitas»³². Todavia, é notória a sua inclinação para as teorias transformistas porque a abordagem do fixismo foi residual, tendo sido dedicada a maior parte do capítulo XIX à abordagem do lamarckismo, do darwinismo, do mutacionismo e do transformismo teísta.

Quanto ao fixismo, apenas referiram as crenças criacionistas do sueco Línéu e, espelhando uma visão pós-positivista da «Evolução do Conhecimento Científico», abordaram a oposição ideológica entre Cuvier e Lamarck —«As teorias de Lamarck foram rejeitadas pela quase totalidade dos biólogos do seu tempo. Isto deveu-se, sobretudo, à atitude de Cuvier, partidário do fixismo»³³—, expondo uma controvérsia, entre diferentes investigadores sobre o mesmo fenómeno natural. Contudo, a atenção dada a Lamarck e à sua obra foi notória, porque das quatro teorias evolucionistas abordadas, o lamarckismo foi analisado com maior intensidade. Mencionaram que Lamarck era descendente ideológico de Erasmo Darwin e de Buffon e destacaram o facto de defender que as variações do meio exterior conduzem à variação da forma dos seres vivos. Utilizaram, como exemplos concretos dessa teoria, o alongamento do pescoço nas girafas, o desenvolvimento das patas dos palmípedes e a regressão dos membros dos ofídios. Forneceram alguns dados biográficos de Lamarck —assim como de Cuvier e de Darwin— numa nota de rodapé. Note-se que os naturalistas foram muitas vezes proferidos num tom elogioso —«Lamarck (1744-1829) foi discípulo do grande botânico suíço A. Pyramo de Candolle»³⁴—, tendo sido apenas referido naturalistas europeus, do sexo masculino e de raça branca, características típicas da «Imagem do Cientista» positivista.

Os autores terminaram a exposição do lamarckismo afirmando que a sua fragilidade está em nunca ter comprovado a transmissão hereditária dos caracteres adquiridos: «Esta última é o ponto fraco da teoria, pois nunca pode ser demonstrada cabalmente, e é terminantemente negada por muitos biólogos»³⁵. Em consequência, referiram que a teoria lamarckista não vingou, tendo sido mais tarde substituída por uma teoria evolucionista com argumentos mais sólidos, o darwinismo. Sendo assim,

ao evidenciarem que a actividade científica está apenas condicionada por factores de natureza científica e ao associarem cada uma das teorias da origem das espécies ao trabalho individualizado de um determinado naturalista, reflectem um «Contexto da Actividade Científica» igualmente positivista.

M4 – ROQUE, Mercês; CASTRO, Adalmiro (1984) – *Biologia 12.º ano*

O programa de Biologia de 1980 para o 12.º ano estabeleceu o estudo das teorias da origem das espécies na rubrica programática inicial, intitulada «Evolução e classificação dos organismos vivos»³⁶. Essa temática foi apresentada, no ME *Biologia 12.º ano* redigido por Mercês Roque e Adalmiro Castro, no capítulo «Evolução dos seres vivos». Comparando a apresentação desse assunto com a elaborada por Pires de Lima e Soeiro, torna-se evidente que adoptaram a mesma estrutura na sequencialização dos conteúdos porque depois da introdução inicial, onde explicaram as diferenças entre o fixismo e o evolucionismo, abordaram os argumentos a favor do evolucionismo, seguindo-os da explicação das teorias da evolução, que se iniciou em primeiro lugar pela exposição da teoria de Lamarck e depois pela apresentação da teoria de Darwin.

Na apresentação do fixismo, para além dos pressupostos de Lineu e da geração espontânea defendida por Aristóteles, referiram o catastrofismo de Cuvier, segundo o qual os fósseis eram o resultado de um cataclismo geológico que «teria destruído totalmente as formas existentes e seria seguido de um novo povoamento de formas novas por novo acto de criação especial»³⁷. A essas ideias, os autores referiram que se contrapunham os pressupostos evolucionistas, cabendo a Maupertuis, na obra *Sistema da Natureza*, o lançamento das primeiras ideias transformistas. Como percursores do evolucionismo, aludiram ainda a Buffon e a alguns aspectos da sua obra, mas centraram-se essencialmente no trabalho de Lamarck, mencionando que foi o primeiro a propor «uma hipótese coerente para explicar os mecanismos da evolução, embora de maneira considerada confusa e pouco inteligível»³⁸, tendo destinado uma unidade de aprendizagem à exposição da sua teoria. Apoiaram-se frequentemente em citações da obra *Philosophie Zoologique* para a explanação das ideias de Lamarck, centrando-se essencialmente nas suas duas leis fundamentais, que intitularam por *lei do uso ou desuso* e *lei da transmissão dos caracteres adquiridos*, tendo sido os primeiros autores a ressaltar que a teoria de Lamarck também podia ser aplicada às plantas. Afirmaram que a primeira lei é válida, mas que a segunda não foi possível, até hoje, corroborar porque nenhuma das experiências realizadas para mostrar que os caracteres adquiridos são herdados pelas novas gerações teve êxito. Complementaram esse discurso com um esquema processual em que opuseram as teorias de Lamarck e de Darwin através das diferentes explicações que dão para a origem do comprimento do pescoço das girafas.

Neste manual, o positivismo também caracterizou a maioria dos parâmetros da Natureza da Ciência. Essa orientação é inequívoca quanto ao «Processo de Criação Científica», porque, por exemplo, ao mencionarem os trabalhos metódicos de August Weismann que, para invalidar o pressuposto de Lamarck da transmissão dos carac-

teres adquiridos, cortou as caudas de ratos e cruzou-os, repetindo o processo durante várias gerações, tendo verificado que os ratos da última geração apresentavam caudas tão longas como os da primeira, mostraram um claro exemplo do «Método científico» universal, considerado como o único que através da experimentação controlada é capaz de validar o conhecimento científico: «Os diferentes trabalhos de August Weismann demonstram de maneira quase definitiva a não transmissão hereditária dos caracteres adquiridos»³⁹. O positivismo também caracterizou o parâmetro «Contexto da Actividade Científica» porque os autores não vincularam a ideia de que o fixismo e o evolucionismo são teorias resultantes do trabalho colectivo de vários investigadores, que se basearam uns nos outros, mas enfatizaram o trabalho episódico e isolado de cada investigador para o quadro teórico geral, não tendo igualmente referido a influência de factores morais, éticos, religiosos, etc., no rumo do trabalho de cada um dos naturalistas franceses aludidos. A mesma orientação caracteriza a «Imagem do Cientista» porque se limitaram a descrever os grandes feitos, condecorações e obras dos naturalistas franceses, —como o caso de Maupertuis sobre o qual afirmaram que «é conhecido pela medição que realizou na Lapónia do meridiano terrestre. Em 1746 foi nomeado, por Frederico II, para presidir à Academia de Ciências de Berlim»⁴⁰—, vinculando uma imagem estereotipada do cientista como um indivíduo com capacidades extraordinárias.

Só o parâmetro «Evolução do Conhecimento Científico» evidencia uma concepção tipicamente pós-positivista, como se pode aferir, por exemplo, por esta afirmação: «as teorias da evolução são diversas e até agora nenhuma explica completamente todos os factos desconhecidos»; portanto, ao afirmarem que há várias teorias da evolução, os autores vincularam que há mais do que uma explicação para o mesmo fenómeno natural e, ao referirem que nenhuma explica indubitavelmente todos os factos conhecidos, preconizam que a ciência tem problemas ainda por resolver. Por outro lado, ao mencionarem, acerca do catastrofismo de Cuvier, que «esta hipótese foi muito contestada», nomeadamente por Charles Lyell, aludiram a uma controvérsia existente entre diferentes investigadores sobre o mesmo fenómeno natural, expressando a concepção pós-positivista do mesmo parâmetro.

A análise do texto tendo por base os parâmetros da categoria «História da Ciência» mostrou que os autores usaram, para a apresentação das teorias da origem das espécies, dados biográficos, representações iconográficas e citações de fontes históricas primárias dos naturalistas franceses, tendo, somente no caso de Lamarck, Maupertuis e Buffon, relatado algumas das suas observações/experiências históricas.

Discussão dos resultados

O próximo quadro sintetiza os resultados obtidos através da análise dos cinco manuais contemplados, de acordo com as categorias e parâmetros considerados⁴¹:

| CATEGORIAS/PARÂMETROS | | MANUAIS | | | |
|---------------------------|---|----------------------------------|-------------|---------------------------|---|
| | | M1 | M2 | M4 | M5 |
| 1. Naturalistas franceses | 1.1. Apologistas do criacionismo | a) Jussieu; b) Cuvier. | - | b) Cuvier. | b) Cuvier. |
| | 1.2. Apologistas do evolucionismo | b) Saint-Hilaire; c) Lamarck. | c) Lamarck. | a) Buffon; c) Lamarck. | a) Buffon; c) Lamarck; d) Maupertuis. |
| 2. Natureza da Ciência | 2.1. Processo de criação científica | P | P | P | P |
| | 2.2. Evolução do conhecimento científico | PP | PP | PP | PP |
| | 2.3. Contexto da actividade científica | P | P | P | P |
| | 2.4. Imagem do cientista | P | P | P | P |
| 3. História da Ciência | 3.1. Dados biográficos | - | - | X | X |
| | 3.2. Representações iconográficas | - | - | - | X |
| | 3.3. Fontes históricas primárias | - | X | - | X |
| | 3.4. Relatos de observações/experiências históricas | X | - | X | X |

Quadro III. – Síntese dos resultados.

É possível constatar que a referência a Cuvier –no caso do criacionismo– e a Lamarck –quanto ao transformismo– foi uma quase constante nos manuais analisados, o que demonstra a influência desses naturalistas na apresentação das teorias da origem das espécies nos ME's de Ciências Naturais portuguesas.

No que diz respeito à categoria «Natureza da Ciência» notou-se uma homogeneidade positivista ou pós-positivista em cada um dos parâmetros considerados. A orientação positivista do «Processo de Criação Científica» é o resultado da influência do positivismo reinante na época em que a maioria dos manuais foi elaborado –que consagrava a observação e a experimentação como bases fundamentais do processo científico–, tendo também pautado o manual redigido por Mercês Roque e Adalmoiro Castro. Todos os autores vincularam uma concepção pós-positivista da «Evolução do Conhecimento Científico», em grande parte devido à apresentação da controvérsia entre o fixismo e o evolucionismo, que expressa a existência de mais do que uma explicação para o mesmo fenómeno natural e, em menor parte, à alusão de problemas científicos ainda por resolver. O positivismo do «Contexto da Actividade Científica» reflecte a apresentação das teorias da origem das espécies como sendo o resultado de um trabalho individualizado de naturalistas brilhantes, todos do sexo masculino, de raça branca, oriundos das nações europeias dominantes e referidos quase sempre

em tom elogioso, características sugeridas comumente nos ME's analisados, que permitiram também classificar o parâmetro «Imagem do Cientista» como positivista.

As principais fontes da História da Ciência utilizadas pelos autores dos ME's na apresentação do contributo dos naturalistas franceses para as teorias da origem das espécies foram os relatos de observações/experiências históricas, essenciais para clarificar os pressupostos desses naturalistas e, em menor grau, dados biográficos e a referência a fontes históricas primárias, tendo em apenas uma obra (M4) sido apresentadas representações iconográficas dos naturalistas ou dos seus pressupostos. Notou-se um crescendo no uso das fontes da História da Ciência nos ME's analisados.

Portanto, conclui-se que nos manuais de Ciências Naturais portugueses a influência francesa foi substancial e duradoura, manifestando-se quer nas várias referências a naturalistas franceses, quer na alusão às respectivas concepções da origem das espécies, com o recurso a fontes da História da Ciência e num enquadramento maioritariamente positivista da Natureza da Ciência.

Bibliografia

- AAAS Council, 30 de Dezembro de 1972 – AAAS Resolution: Against Inclusion of Creation Theory in Science Curricula. http://archives.aaas.org/docs/resolutions.php?doc_id=297 (consultado em 12/07/08).
- AIRES, Bernardo – Lições de Zoologia: para a 7.^a classe dos lyceus. Vol. III. 1.^a ed. Braga: Livraria Cruz, 1920.
- BUTLER ACT. Public Acts of the State of Tennessee passed by the Sixty - fourth General Assembly. Chapter n.º. 27. House Bill n.º. 185. March 13, 1925. <http://www.law.umkc.edu/faculty/projects/ftrials/scopes/tennstat.htm> (consultado em 28/07/2008).
- CAVADAS, Bento – A evolução dos manuais escolares de Ciências Naturais do ensino secundário em Portugal 1836-2005. Salamanca: [s. n.], 2008. Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de Salamanca para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação.
- D'ALMEIDA, António: Quadro Elementar da Historia Natural dos Animaes, por Mr. Cuvier. Tomo I. Londres: H. Bryer, 1815.
- Decreto n.º 39.807, de 7 de Setembro de 1954, publicado no Diário do Governo, I Série, n.º 198, de 7 de Setembro de 1954, pp. 1016-1025; 1037-1043.
- Decreto n.º 6.132, de 26 de Setembro de 1919, publicado no Diário do Governo, I Série, n.º 196, de 26 de Setembro de 1919, pp. 2056-2057.
- GASPAR, Augusta; AVELAR, Teresa; MATEUS, Octávio: Criacionismo e sociedade no séc. XX. In GASPAR, Augusta (coord.) – Evolução e Criacionismo: uma relação impossível. Vila Nova de Famalicão: Edições Quasi, 2007.

- KUTSCHERA, Ulrich – Darwinism and Intelligent Design: The new anti-evolutionism spreads in Europe. *Reports* 23-5:6 (2003) 17.
- LAMARCK, Jean-Baptiste – *Philosophie Zoologique: exposition des considérations relatives à l'histoire naturelle des animaux*. Paris: Schleicher Frères.
- LEMOS, Maximiano – *Elementos de Zoologia: 4.º e 5.º annos do curso de sciencias*. Porto: Lemos e C.ª – Editores, 1890.
- LIMA, Américo; SOEIRO, Augusto – *Compêndio de Biologia: para o 3.º ciclo liceal*. Porto: Porto Editora, 1955.
- NSTA Board of Directors, Julho de 1997 – A NSTA Position Statement on the Teaching of Evolution. <http://www.nap.edu/html/evolution98/app-c.html> (consultado em 12/07/08).
- PEREIRA, Ana; AMADOR, Filomena: A História da Ciência em manuais escolares de Ciências da Natureza. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*. 6:1 (2007).
- Portaria de 10 de Outubro de 1889, publicada no *Diário do Governo* n.º 245, de 29 de Outubro de 1889, pp. 2471-2472.
- PORTUGAL. Ministério da Educação e Ciência: Programa de Biologia do 12.º ano de escolaridade – via de ensino. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, 1980.
- ROQUE, Mercês; CASTRO, Adalmiro – *Biologia: 12.º ano de escolaridade; 1º volume*. 1.ª ed. Porto: Porto Editora, 1984.
- SILVA, José – *Natureza da Ciência em Manuais Escolares de Ciências Naturais e de Biologia e Geologia: imagens veiculadas e operacionalização na perspectiva dos professores e autores*. Braga: [s. n.], 2007. Dissertação apresentada ao Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Educação, na Área de conhecimento de Metodologia do Ensino das Ciências.
- STARK, James – Fighting the Good Fight? The Scientific Community's Responses to Anti-Evolutionism. *Kaleidoscope* 1.1. (2007), p. 2.
- WHITCOMB, John; MORRIS, Henry - *The Genesis Flood: The Biblical Record and its Scientific Implications*. Philadelphia: Presbyterian & Reformed Publishing, 1961.

Notas

¹ D'ALMEIDA, António – Quadro Elementar da Historia Natural dos Animaes, por Mr. Cuvier. Tomo I. Londres: H. Bryer, 1815; pp. xi-xii. Nesta e nas restantes citações de obras históricas respeitou-se a terminologia da época

² D'ALMEIDA, António, *op. cit.*, p. 11.

³ D'ALMEIDA, António, *op. cit.*, p. 12.

⁴ LAMARCK, Jean-Baptiste: Philosophie Zoologique: exposition des considérations relatives a l'histoire naturelle des animaux. Paris: Schleicher Frères, 1907; p. 35.

⁵ LAMARCK, Jean-Baptiste, *op. cit.*, pp. 199-200.

⁶ LAMARCK, Jean-Baptiste, *op. cit.*, p. 205.

⁷ BUTLER ACT. Public Acts of the State of Tennessee passed by the Sixty - fourth General Assembly. Chapter n°. 27. House Bill n°. 185. March 13, 1925.

⁸ Cf. STARK, James – Fighting the Good Fight? The Scientific Community's Responses to Anti-Evolutionism. Kaleidoscope 1.1. (2007), p. 2.

⁹ AAAS Council, 30 de Dezembro de 1972 – AAAS Resolution: Against Inclusion of Creation Theory in Science Curricula.

¹⁰ NSTA Board of Directors, Julho de 1997 – A NSTA Position Statement on the Teaching of Evolution. <http://www.nap.edu/html/evolution98/app-c.html> (consultado em 12/07/08).

¹¹ Cf. KUTSCHERA, Ulrich: Darwinism and Intelligent Design: The new anti-evolutionism spreads in Europe. Reports 23-5:6 (2003) 17.

¹² Por exemplo, na Noruega, um grupo de estudantes de medicina com convicções criacionistas, propôs que o currículo médico fosse revisto para incluir três pontos: que as estruturas biológicas complexas, como o olho, não puderam ter evoluído, que não existe evidências fósseis para formas de transição entre, por exemplo, macacos e humanos, e que a evolução é demasiado improvável para ocorrer. No Reino Unido, o *Emmanuel College in Gateshead*, apresentou o criacionismo como uma teoria alternativa ao ensino da evolução. Por oposição de personalidades como Richard Dawkins e o Bispo de Oxford essa intenção foi suspensa. Cf. KUTSCHERA, Ulrich, *op. cit.*, p. 17.

¹³ GASPAR, Augusta; AVELAR, Teresa; MATEUS, Octávio: Criacionismo e sociedade no séc. XX. In GASPAR, Augusta (coord.): Evolução e Criacionismo: uma relação impossível. Vila Nova de Famalicão: Edições Quasi, 2007; p. 158.

¹⁴ Contudo, alguns autores de manuais não respeitaram essa determinação, tendo dedicado largas páginas à explicação do evolucionismo e dos argumentos que o fundamentam. Cf. CAVADAS, Bento – A evolução dos manuais escolares de Ciências Naturais do ensino secundário em Portugal 1836-2005. Salamanca: [s. n.], 2008. Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de Salamanca para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação, pp. 816-820.

- ¹⁵ Cf. GASPAR et al, *op. cit.*, p. 160.
- ¹⁶ Portaria de 10 de Outubro de 1889, publicada no Diário do Governo n.º 245, de 29 de Outubro de 1889, pp. 2471-2472.
- ¹⁷ Decreto n.º 6.132, de 26 de Setembro de 1919, publicado no Diário do Governo, I Série, n.º 196, de 26 de Setembro de 1919, pp. 2056-2057.
- ¹⁸ Decreto n.º 39.807, de 7 de Setembro de 1954, publicado no Diário do Governo, I Série, n.º 198, de 7 de Setembro de 1954, pp. 1016-1025; 1037-1043.
- ¹⁹ PORTUGAL. Ministério da Educação e Ciência: Programa de Biologia do 12.º ano de escolaridade – via de ensino. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, 1980.
- ²⁰ Cf. SILVA, José: Natureza da Ciência em Manuais Escolares de Ciências Naturais e de Biologia e Geologia: imagens veiculadas e operacionalização na perspectiva dos professores e autores. Braga: [s. n.], 2007, pp. 315-324. Na grelha de análise de manuais escolares proposta por este investigador, apenas se utilizaram os indicadores da secção «Texto», excluindo-se os das secções «Actividades de Lápis e Papel» e «Actividades Laboratoriais».
- ²¹ Cf. PEREIRA, Ana; AMADOR, Filomena: A História da Ciência em manuais escolares de Ciências da Natureza. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias. 6:1 (2007) 196.
- ²² Diário do Governo n.º 245, de 29 de Outubro de 1889, p. 2472.
- ²³ LEMOS, Maximiano – Elementos de Zoologia: 4.º e 5.º annos do curso de sciencias. 1.ª ed. Porto: Lemos e C.ª – Editores, 1890; p. 269.
- ²⁴ LEMOS, Maximiano, *op. cit.*, p. 269. (Sublinhado do investigador.)
- ²⁵ LEMOS, Maximiano, *op. cit.*, p. 269.
- ²⁶ LEMOS, Maximiano, *op. cit.*, p. 270.
- ²⁷ Diário do Governo, I Série, n.º 196, de 26 de Setembro de 1919, p. 2057.
- ²⁸ AIRES, Bernardo – Lições de Zoologia: para a 7.ª classe dos lyceus. Vol. III. 1.ª ed. Braga: Livraria Cruz, 1920; p. 133.
- ²⁹ Diário do Governo, I Série, n.º 198, de 7 de Setembro de 1954, p. 1039.
- ³⁰ Diário do Governo, I Série, n.º 198, de 7 de Setembro de 1954, p. 1041.
- ³¹ LIMA, Américo; SOEIRO, Augusto – Compêndio de Biologia: para o 3.º ciclo liceal. Porto: Porto Editora, 1955; p. 553.
- ³² LIMA, Américo; SOEIRO, Augusto, *op. cit.*, p. 553.
- ³³ LIMA, Américo; SOEIRO, Augusto, *op. cit.*, p. 556.
- ³⁴ LIMA, Américo; SOEIRO, Augusto, *op. cit.*, p. 554.
- ³⁵ LIMA, Américo; SOEIRO, Augusto, *op. cit.*, p. 556.
- ³⁶ PORTUGAL. Ministério da Educação e Ciência, *op. cit.*, p. 7.

³⁷ ROQUE, Mercês; CASTRO, Adalmiro – Biologia: 12.º ano de escolaridade; 1º volume. 1.ª ed. Porto: Porto Editora, 1984; p. 133.

³⁸ ROQUE, Mercês; CASTRO, Adalmiro, *op. cit.*, p. 134.

³⁹ ROQUE, Mercês; CASTRO, Adalmiro, *op. cit.*, p. 144.

⁴⁰ ROQUE, Mercês; CASTRO, Adalmiro, *op. cit.*, p. 134.

⁴¹ Na categoria «Naturalistas franceses» classificou-se a alusão (x) ou não alusão (-), pelo(s) autor(es) dos ME's, dos naturalistas franceses identificados, de acordo com as teorias da origem das espécies por eles defendidas. Cada um dos parâmetros da categoria «Natureza da Ciência» foi qualificado como positivista (P) ou pós-positivista (PP), de acordo com a classificação definida por José Coelho da Silva; Cf. SILVA, José, *op. cit.*, pp. 315-324. A avaliação destes parâmetros não resulta da análise de todos os capítulos de cada um dos ME's, mas apenas do que apresenta as teorias da origem das espécies e circunscrito ao conteúdo textual relacionado com o contributo dos naturalistas franceses para as teorias da origem das espécies. Na categoria «História da Ciência» optou-se pela classificação de cada um dos parâmetros, relativos aos naturalistas franceses, como presente (X) ou ausente (-), sem se proceder a uma quantificação.

LA INFLUENCIA DE FREINET EN PORTUGAL: EL CASO DE LA ESCUELA MODERNA PORTUGUESA

Pedro Francisco González

E-mail: pedrogonzalez@uac.pt
(Universidad de las Azores)

Introducción

En este trabajo vamos presentar los resultados de un proceso de investigación llevado a cabo con cerca de 30 docentes de varios niveles de enseñanza, en Portugal, adherentes al Movimiento de la Escuela Moderna Portuguesa que vienen construyendo y reconstruyendo una pedagogía democrática, crítica y solidaria a lo largo de más de cuatro décadas.

El proyecto de investigación en análisis posee otros objetivos además del que detallamos en esta presentación. El objetivo que aquí describimos se centra en la caracterización de la influencia de la pedagogía de origen francófona, especialmente de Celestín Freinet, a través de sus principios, estrategias y técnicas en el trabajo cotidiano de los docentes que participaron.

Los datos fueron recogidos a través de entrevistas semi-abiertas y resultan también del análisis de documentos producidos por los mismos docentes y que recogen la reflexión sobre sus experiencias de intervención pedagógica y de su propia formación.

El análisis se centró en algunas técnicas e instrumentos pedagógicos, originalmente introducidas por docentes que contactaron con las ideas freinetianas en estadias fuera del país y que, posteriormente, fueron evolucionando hacia su constitución como estrategias consistentes y más abarcadoras así como hacia una explicitación de los principios subyacentes.

La presencia de Freinet en los principios y en las estrategias pedagógicas

Presentamos seguidamente los resultados del análisis que realizamos sobre las declaraciones de nuestros entrevistados con relación a la figura de Freinet y a su influencia en el Movimiento de la Escuela Moderna Portuguesa.

La figura de Freinet en el Movimiento de la Escuela Moderna portuguesa resulta significativa. Nuestros interlocutores reconocen la importancia de su legado para la pedagogía.

En los inicios del Movimiento (finales de la década del 50 y principios de la del 60), la contribución freinetiana fue decisiva. Los profesores que entrevistamos, confiesan que «las técnicas Freinet» tuvieron su significado e importancia en su debido tiempo, y admiten que se trata de una cuestión de honestidad intelectual reconocerlo así en la actualidad.

La construcción de una pedagogía con características propias dentro del movimiento portugués, que asienta, también, en las ideas pedagógicas de Freinet, ha evolucionado para un modelo contextualizado teóricamente por la reflexión de los profesores portugueses que se implicaron en su desarrollo, por lo que, hoy, no podremos confundir (o reducir) ambas propuestas.

Uno de los socios fundadores del Movimiento portugués, Sérgio Niza¹ asume la evolución que se fue operando en algunos conceptos pedagógicos venidos de la influencia freinetiana.

Siguiendo a este autor, presentamos algunos aspectos que ilustran la construcción evolutiva realizada en el Movimiento portugués, a partir de las propuestas de Freinet.

De una concepción empírica del aprendizaje basada en el ensayo y error (tanteo experimental de Freinet), la evolución se procesó, en el Movimiento, para una perspectiva de desarrollo de los aprendizajes por interacción socio-centrada, que tiene en cuenta la herencia sociocultural para redescubrirla con el apoyo de los otros alumnos y de los adultos (por aproximaciones sucesivas), en la línea de Vigotsky² y de Bruner³.

Así, desde el Movimiento se defiende que los aprendizajes se deben apoyar, en una perspectiva *isomórfica*, en los métodos desarrollados por cada área científica o cultural, a lo largo sus respectivas historias.

En el ámbito del concepto de educación que se viene construyendo desde el Movimiento, se procesó una evolución en el trabajo pedagógico, que pasó de un énfasis inicial en las expresiones a subrayar el papel de la comunicación basada en circuitos de información y de intercambios sistemáticos de conocimientos entre los alumnos.

Encontramos también, como nos recuerda Niza en la obra referida, la evolución hacia el sentido de la construcción de un concepto de gestión del acto pedagógico, que asienta en una perspectiva socio-centrada de la educación, donde la interacción, entre los alumnos y el profesor, se organiza para los fines concretos de la actividad educativa, de estudio y de intervención por intermedio de proyectos cooperados, superando, de esta manera, el concepto *paidocéntrico* de educación que vino marcando el trabajo pedagógico, en su momento innovador, desde la Escuela Nueva.

Este mismo autor refiere el salto cualitativo de un trabajo pedagógico, originalmente basado en técnicas pedagógicas⁴ que evolucionó hacia el énfasis en la organización participada de la educación escolar, aprovechada como sistema de ejercitación (vivencia) democrática, puesta en práctica en su cotidiano profesional por los profesores que desempeñan sus tareas pedagógicas, orientados por los principios del MEM. Subrayamos la importancia de la organización participada en el trabajo escolar defendida por este movimiento pedagógico.

El autor que estamos mencionando afirma la progresión realizada en el ámbito del modelo pedagógico del Movimiento, en lo relativo a un espacio de evaluación y regulación del trabajo pedagógico, como son los momentos dedicados al Consejo de Cooperación Educativa, en el sentido de evolución respecto a la propuesta freinetiana de asamblea de cooperativa. Subraya la función instituyente de las normas sociales del Consejo, que posibilita la promoción moral y cívica de los alumnos de manera directa.

Para los profesores del Movimiento de la Escuela Moderna, el Consejo de Cooperación Educativa es un «momento no início e no fim das actividades ou no princípio e fim da semana, onde se planeia, organiza e discute toda a gestão dos conteúdos, das tarefas, responsabilidades, etc. e onde se analisam os conflitos e o viver nesta micro sociedade que é a sala de aula ou a escola»⁵.

Se destaca, en este ámbito, el paso de la decisión por votación para la toma de decisión a través de la construcción (o búsqueda) de consenso, en el que la concienciación de los fenómenos y la ejercitación de clarificación moral tienen predominancia, socorriéndose, apenas, de la votación cuando las exigencias temporales lo imponen.

Podemos referir que la reestructuración y reinención de algunos instrumentos de organización y de regulación educativa, originarios de Freinet, en el contexto portugués adquirieron otra dimensión. Es el caso del sentido de «Jornal de Parede» que evolucionó para un *Diario de Clase* (Diário de Turma, en portugués), en cuanto instrumento de evaluación (y regulación) formativa esencial en la vida democrática del grupo-clase en la escuela.

Cuando analizamos las declaraciones de nuestros entrevistados, encontramos un reconocimiento, muchas veces implícito, de la contribución pedagógica freinetiana. Entendemos que la madurez de la construcción pedagógica que estos profesores vienen realizando les permite, actualmente, considerar a la figura de Freinet, aunque importante, como una contribución entre otras no menos significativas en la historia de este Movimiento⁶.

El abanico de fuentes de referencia de donde el Movimiento se viene alimentando, aunado a un espíritu crítico abierto, permitió al Movimiento ir avanzando en la construcción de un modelo pedagógico con características propias. En ese contexto podemos entender la siguiente afirmación de uno de nuestros entrevistados:

... nós já temos um conjunto de ideias e de práticas que sustentam a profissão, não precisamos de ir fazer apelo a uma figura desse tempo... (E01).

No encontramos que los profesores que entrevistamos, cuando tienen que salir en defensa de la propuesta pedagógica actual, necesiten elaborar una argumentación en la que se socorran de la figura de Freinet. De cualquier manera, el tono utilizado cuando hacen referencia al legado de Freinet es de respeto y reconocimiento.

No descubrimos momentos determinados, a lo largo de estas décadas analizadas, que evidencien la ruptura con la paternidad freinetiana. Existe un continuo con algunos espacios naturalmente críticos en los que también se ponían en duda, entre otras, las aportaciones que se originaban en las propuestas de Freinet.

El profesor E01 recuerda una situación de finales de la década de los 60, en la que ya se evidencia este proceso de autonomía crítica con relación a las propuestas de la pedagogía de Freinet:

... fiz uma crítica à Pedagogia Freinet na frente dos franceses. Não vim fazer para Portugal. Essa foi uma posição muito marcante... a partir daí alguns de nós que estávamos ligados e que éramos mais radicais nas questões da pedagogia, fomos afastando-nos das estruturas que veiculavam a Pedagogia Freinet. Não é um acaso, passa por rituais, por afirmações, por posturas....

En este camino de construcción de una autonomía crítica con relación a Freinet, y analizando la historia de este Movimiento, encontramos algunas situaciones con cierta conflictividad con la FIMEM (Federación Internacional de Movimientos de Escuelas Modernas).

Algunos de los momentos que son considerados claves en la historia del Movimiento, también tienen su componente de afirmación a través de la diferencia con las propuestas de Freinet. Así encontramos: la elaboración de la carta pedagógica, algún tiempo después del 25 de Abril de 1974 (fecha significativa en Portugal porque implicó un antes y un después en la historia contemporánea portuguesa), y la realización de un Seminario Internacional en el Algarve en 1975⁷, que constituyeron espacios y momentos para desmarcarse paulatinamente en un camino de construcción propio.

El profesor E01 menciona al V Congreso del Movimiento (15/19 de julio de 1983), realizado en Setúbal, como otro momento de afirmación del MEM con una propuesta pedagógica propia (de autonomía en relación a la propuesta de Freinet).

En épocas más recientes encontramos otro momento que puede resultar interesante para ser tenido en cuenta en este análisis. Algunos de los profesores entrevistados llaman la atención por la importancia con que se dedicó a recordar el 30º aniversario del Movimiento en 1996, y el lugar secundario que ocupó el centenario de Freinet, que coincidían ese año.

El profesor E16 encuentra tres grandes vertientes de la contribución de Freinet para la pedagogía. La primera de ellas, que es considerada también por otros profesores como una de las de más trascendencia, tiene que ver con el empeño en la construcción de la profesión de profesor:

...é a ideia de que os professores, e os professores do 1º Ciclo de Ensino Básico, podem construir uma profissão, e a podem construir reflectindo sobre as suas práticas uns com os outros.

El profesor E10 subraya este aspecto de la formación de profesores como fundamental en la contribución freinetiana:

... a dimensão freinetiana da organização do encontro com os outros professores, parece-me que tem sido fundamental como modelo... A formação nunca é uma formação isolada, porque as pessoas não se formam sozinhas... penso que invocar isto de Freinet é simples e é natural e, mais do que isso, é honesto.

El profesor E01 pone de relieve la dimensión de construcción de un movimiento pedagógico por la influencia que siente haber tenido de parte de Freinet:

... o que é muito importante no Freinet, mais importante que tudo, é ele ter criado um movimento pedagógico. Eu queria organizar coisas com professores e aí, é ele o meu modelo de identificação. Porque ninguém tinha antes, nem ao mesmo tempo, sequer, juntado os professores e criado um movimento pedagógico. Só ele e mais ninguém. Os outros da Escola Nova são universitários que agarram os professores e trabalham com eles. Mas são os universitários, são os investigadores. Aqui, como ele dizia, é um movimento de base e é verdade.

En esta misma entrevista, el profesor que estamos mencionando, subraya un aspecto interesante con relación a un elemento de apertura al diálogo y al análisis crítico, que actúe como sustento de los grupos de profesores constituidos en movimientos pedagógicos:

... nós conseguimos ir depois garantindo um diálogo muito digno com os investigadores, com os universitários. Eu acho que aí Freinet se distraiu e se distanciou demasiado. Como se fosse possível fazer manter um movimento de base, só de profissionais sem um diálogo alimentador do progresso com a investigação, com a universidade. E nisso nos distinguimos dele, provavelmente....

La segunda vertiente fundamental de la contribución de Freinet, en palabras del profesor E16, tiene que ver con el énfasis que dedica a la expansión de una idea de democracia educativa:

Freinet tem a ideia decisiva de querer que os filhos das classes populares também tivessem acesso a essa escola de qualidade....

La tercera vertiente se relaciona con el relieve que otorga Freinet a la producción con intervención de los alumnos y a la circulación de la producción (construcción del conocimiento, investigación y creatividad), al mismo tiempo que introduce en el aula los instrumentos utilizados por la sociedad, como la imprenta, en su momento (hoy podemos pensar en la relación de la escuela con la Internet, con la informática, con la globalización, por ejemplo).

El profesor E01 propone rescatar algunas ideas de Freinet y sugiere encontrar, en la actualidad, sus equivalentes simbólicos para dar sentido a las propuestas originales en un contexto actual:

Seria mau que não percebéssemos a relevância de Freinet para os dias de hoje no que diz respeito aos equivalentes. Já não poderíamos dizer uma pedagogia popular, há um conjunto de maneiras de dizer e de conceitos que hoje já não tinham sentido. As pessoas não percebiam o que é que queríamos dizer, e as coisas mudaram. Temos sempre que encontrar os equivalentes simbólicos porque não se tratam já das mesmas coisas, quer num contexto histórico, quer num contexto cultural, quer mesmo no desenvolvimento da pedagogia, são coisas diferentes.

El profesor E01 confiesa la influencia que los escritos de Freinet ejercieron sobre él, y su posterior evolución:

... eu aderi, acho que muito, na altura, às coisas de Freinet... Nessa altura, os escritos de Freinet deslumbraram-me completamente como profissional porque eu o lia como se eu tivesse podido escrever aquilo... como ele dizia de maneira tão simples que se percebia tão bem que podia ser assim... aquilo era um acerto, uma unidade intelectual e espiritual enorme...

El profesor E01 nos presenta una caracterización de Freinet, a través de sus escritos:

...foram muito importantes os escritos de Freinet, sobretudo os escritos práticos, os livrinhos pequenos. A colocar as coisas, a escrever, as metáforas camponesas. Não temos que estranhar, ele foi genial, um enorme talento, não há dúvida.

No obstante, en su análisis refiere críticamente algunos aspectos que ayudan a comprender la evolución de la relación del Movimiento portugués con las ideas freinetianas:

Os textos de maior jôlego foram coisas que não me agradavam tanto, eram menos directos os escritos. Eram metáforas um pouco envelhecidas, era muito uma escrita do Século XIX. Freinet, a escrever, é muito um homem antigo, um homem velho... Freinet era um homem do Século XIX.

Acrescentando algunos aspectos positivos a la figura y obra de Freinet con la siguiente expresión:

... Por isso, aquela coisa de, parece que foi o Ferrière que disse: este homem realizou o sonho antigo dos pedagogos. E é verdade. O que ele tem de genial é que ele pôs na prática os sonhos, os textos que estavam escritos.

Concluyendo, podemos afirmar positivamente sobre la influencia de la figura de Freinet en la educación portuguesa, en dos grandes dimensiones.

Por una parte, la evolución de sus «técnicas pedagógicas» avanzando, como embrión, hacia estrategias más sustentadas y adecuadas pedagógicamente a los tiempos actuales. En este sentido, podemos señalar también algunos de los principios defendidos por Freinet con vigencia actual, como aquellos referidos a la solidaridad y al espíritu democrático como parte de la función de la escuela.

Por otro lado, podemos subrayar la contribución freinetiana a la definición de la profesionalidad docente, tarea inacabada y, actualmente, presente nuevamente a través de aspectos como la identidad y las «nuevas» funciones docentes, como sabemos, en

progresiva (re)construcción, al ritmo de las exigencias sociales hodiernas, aspectos que urgen que sean trabajados en grupo de profesionales comprometidos socialmente y en una dimensión democrática, en la línea del espíritu freinetiano.

Notas

¹ NIZA, Sérgio. «O Modelo Curricular da Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa» in *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto. Porto Editora. (1996) (p. 139/159).

² VIGOTSKY, L. G. *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires. La Pléyade (1977).

³ BRUNER, J. S. *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge, MA: Harvard University Press (1966).

⁴ FREINET, C. *Para uma Escola do Povo*. Lisboa. Editorial Presença (1969).

⁵ GONZÁLEZ, P. *O Movimento da Escola Moderna – Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. (p. 89). Porto. Porto Editora (2002).

⁶ GONZÁLEZ, P. *O Movimento da Escola Moderna – Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto. Porto Editora (2002).

⁷ HENRIQUE, M. «Cronologia Histórica do Movimento da Escola Moderna Portuguesa» in HENRIQUE, M., VILHENA, G. e SOARES, J. (Orgs.) *Cadernos de Formação Cooperada N.º 1. Movimento da Escola Moderna*. Lisboa (1992) (pp. 11-18).

A INFLUÊNCIA FRANCESA NA EDUCAÇÃO FEMININA EM PORTUGAL: MODELOS, DISCURSOS E REPRESENTAÇÕES

Maria João Mogarro

E-mail: mariamogarro@gmail.com
(Universidade de Lisboa – UI&DCE)

I. Educação feminina e «educação doméstica»: percurso de uma área disciplinar

A formação de professores para o ensino primário institucionaliza-se em 1862, quando se inicia o funcionamento da primeira escola normal em Portugal, na cidade de Lisboa. Esta Escola Normal, para o sexo masculino, foi instalada no *Palácio dos Marqueses de Abrantes*, em Marvila, e aí funcionou até 1881¹. O período áureo do seu funcionamento ocorreu desde o início e até 1872, sob a direcção de Luiz Filipe Leite, em regime de internato, que seria posteriormente abandonado. Por seu lado, a Escola Normal para o sexo feminino abriu mais tarde. Para a sua instalação foi considerado adequado, por apresentar boas condições de higiene, o edifício do *Recolhimento do Santíssimo Sacramento e Assumpção*, situado no Calvário, em Lisboa, onde a Escola passou a funcionar a partir de 1866. A sua actividade decorreu com normalidade, mas sem grande brio², até 1881. Mesmo quando o regime de internato foi extinto na Escola Normal para o sexo masculino, manteve-se na Escola do Calvário, pois era considerado adequado para a formação das jovens, ao contrário das objecções que se levantavam quanto aos rapazes. A formação das alunas era pautada, fundamentalmente, pelo ensino religioso e pelas actividades próprias da educação feminina. A primeira directora da Escola foi Rosalina P. Gomes de Sousa, a que sucederia, numa linha de continuidade, sua filha Maria Honorina Gomes de Sousa, que desempenhou essas funções de 1882 a 1900.

A selecção de um edifício que estava destinado ao recolhimento de órfãos e jovens desamparadas afigura-se de evidente significado, dado que as alunas das escolas normais, em Portugal, eram recrutadas principalmente entre as filhas das classes economicamente mais desfavorecidas (factor comum aos alunos), sendo grande parte delas provenientes de asilos e orfanatos³. Esta constatação ainda sublinha de forma mais evidente o facto de ter sido escolhido para a Escola Normal para o sexo mas-

culino um palácio (em Marvila e, depois, outro palácio em Santos) e a Escola Normal para o sexo feminino ter sido instalada numa instituição de natureza asilar (*Recolhimento*). Estas opções entre o Palácio e o (*Recolhimento* do) Calvário revelam, de forma clara, a atribuição de um lugar mais nobre e o papel preponderante dos homens na profissão, apesar de às alunas, isto é, às mulheres, alguns pedagogos com papéis políticos decisivos, na época, lhes atribuírem um lugar fundamental na educação das jovens gerações. D. António da Costa⁴, personalidade marcante do campo educativo e que ocupou pela primeira vez o cargo de ministro da Instrução Pública, em 1870, considerava que «é a mulher a educadora por excelência»⁵. Por seu lado, Mariano Ghira⁶, comissário de estudos do distrito de Lisboa, explicou, defendendo o regime de internato para as alunas da Escola Normal (que, aliás, reprovava no caso dos rapazes), que a mulher era «a primeira mestra de seus filhos»:

«A instrução e educação das mestras precisa de ser metódica e desenvolvida de modo, que consiga torná-las capazes de formarem o coração e a inteligência das crianças, que mais tarde lhes forem confiadas e que devem conhecer, além da instrução literária, os princípios da economia doméstica, de modo que estas crianças venham a tornar-se esposas prestáveis e inteligentes mães de família, que serão as mais interessadas em concorrer para a educação, e instrução de seus filhos...

A mulher instruída e educada, há-de produzir para a frequência das escolas resultados mais eficazes do que todas as leis de ensino obrigatório»⁷.

A representação simbólica dos papéis sociais que a mulher devia desempenhar no universo familiar e na esfera pública condensavam-se no perfil definido para o exercício das funções de professora, nos discursos de duas das personalidades mais significativas do campo educativo português de oitocentos.

Neste breve itinerário pelas duas escolas normais de Lisboa, refira-se que as duas décadas finais de oitocentos foram marcadas pela expansão deste nível de ensino, com o aumento do número de alunos mestres. As duas escolas sentem esta «crise de crescimento»⁸, debatendo-se com a falta de recursos, escândalos vários, alguns de natureza moral, conflitos entre docentes e comportamentos considerados inadequados por parte dos alunos. Simultaneamente, realça-se o carácter profissional do ensino ministrado e o reforço da pedagogia, defendendo-se a aliança entre a teoria e a prática.

Significativamente, o aspecto mais marcante deste período é que a Escola Normal para o sexo feminino, apesar de receber críticas muito mais acentuadas sobre a qualidade do ensino, a fraca preparação do corpo docente e os episódios escandalosos em que se viu envolvida, foi frequentada pelo triplo das alunas, relativamente ao corpo discente da Escola Normal para o sexo masculino. Entre os professores, os homens mantêm uma visibilidade incontestada no campo educativo (nas comissões, nos lugares de decisão, nos artigos que assinam na imprensa, nos debates públicos, nas imagens quotidianas das escolas), mas as mulheres protagonizam uma mutação sociológica significativa a feminização do corpo docente, que se regista de forma subterrânea e invisível desde finais do séc. XIX⁹.

A educação feminina integra a formação das professoras desde o início do ensino normal feminino, em Portugal. O Regulamento da escola normal primária para o sexo feminino, de 1863, estabelecia os estudos e exercícios a desenvolver pelas alunas desta escola. Nos 14 itens que eram considerados, os últimos eram relativos à educação feminina: «13.º Lavoros próprios do sexo feminino; 14.º Preceitos e exercícios de economia doméstica». Esta dimensão juntava-se à formação nos domínios da leitura e da escrita, aritmética e pesos e medidas, história universal e pátria, «doutrina cristã; elementos de história sagrada do antigo e novo testamento», desenho, pedagogia e «deveres da mestra primaria e suas relações com o Estado», educação física e «preceitos higienicos», francês e canto¹⁰.

O percurso desta área disciplinar pode ser acompanhado pelas designações que lhe foram atribuídas nos diversos textos legais, de 1863 a 1960, ano da última reforma em que surge num plano de estudos. Após 1974 deixa de estar presente no sistema de ensino português.

O conjunto das actividades prescritas no Regulamento de 1863, que envolvem a formação das alunas-mestras numa forte componente católica, e o plano de estudos de 1902, em que surge uma só disciplina que contempla também a educação moral católica e a educação cívica, revelam a relação da economia doméstica com a sua origem religiosa. Por seu lado, os trabalhos de agulha surgem como disciplina autónoma.

Com o regime republicano, a reforma de 1911 aplica a proibição de ensinar a religião nas escolas portuguesas. O ensino da doutrina católica desaparece dos currículos, deixando de subordinar outras componentes disciplinares. Assim, surge a Moral e Instrução Cívica como disciplina específica, e ainda uma disciplina de Economia. A coeducação foi decretada pelos republicanos e as escolas passariam a ser mistas, por isso se estabeleceram dois cursos especiais para cada um dos sexos, para além do curso geral que era comum. Cada escola normal passou a ser frequentada por alunos dos dois géneros e a legislação torna mais evidente a natureza sexuada da educação das raparigas, no caso concreto das professoras. A distinção entre géneros deixa de ser marcada pela separação física, com espaços específicos (uma escola para cada um), mas passa a construir-se nas relações quotidianas de um universo escolar partilhado. Sublinhe-se ainda o carácter mais profissional destas disciplinas, principalmente em 1911, e o maior número de horas que lhes eram dedicadas, o que alargava a formação destas professoras a outros domínios profissionais (estenografia, dactilografia), mais diversificados e qualificados, apetrechando-as para o mundo do trabalho. Apesar de aparecerem reunidas em 1911 e 1914, a Economia Doméstica e os Trabalhos de Agulha vão separar-se novamente em 1919, prevendo-se que os rapazes pudessem frequentar a primeira e reservando-se as actividades de costura e labores para o sexo feminino.

O Estado Novo junta estas duas vertentes da educação feminina (economia doméstica, costura e labores), consagrando a disciplina de Educação Feminina em 1932 e que permanecerá em vigor até 1974.

Quadro I. A educação feminina e a economia doméstica nos planos de estudo do curso de formação de professoras

| Ano | Designação da disciplina/módulo |
|------|--|
| 1863 | - «13.º Lavoros próprios do sexo feminino; - 14.º Preceitos e exercícios de economia doméstica» |
| 1902 | - Moral e doutrina cristã; direitos e deveres dos cidadãos; economia domestica (em 3 classes anuais, 1 hora semanal durante as duas primeiras e 2 horas semanais durante a terceira) - Trabalhos de agulha e labores, só para as escolas normais do sexo feminino (2 horas semanais ao longo das 3 classes) |
| 1911 | - Trabalhos manuais e economia doméstica, depois designado, ainda no mesmo ano, como: Trabalhos manuais, labores, economia doméstica, fotografia, estenografia e dactilografia, só para o curso especial para o sexo feminino (5 tempos semanais nos 3 primeiros anos, sendo o curso de 4 anos) |
| 1914 | - Noções de economia doméstica, costura e labores, disciplina do curso prático destinado ao sexo feminino (o curso teórico era comum aos dois sexos) |
| 1916 | A disciplina referida em 1914 surge, no plano de estudos que se segue aos programas deste ano, com uma distribuição do tempo lectivo de 2 aulas semanais no 2.º semestre da 1.ª classe e 1 aula semanal ao longo das duas classes seguintes (curso de 3 anos) |
| 1919 | - Noções de economia doméstica (surgem nas duas primeiras classes, com 2 aulas semanais num dos semestres de cada ano) - Costura e labores (também nas duas primeiras classes, com 2 aulas semanais no 1.º semestre e 1 aula semanal nos outros três semestres) |
| 1924 | - Economia doméstica, frequentadas pelos dois sexos (surgem ao longo das três classes, a partir do 2.º semestre, com 1 aula semanal) - Costura e labores, frequentada apenas pelas raparigas (com 2 aulas semanais no 1.º semestre e 1 aula semanal nos seguintes, com excepção do último semestre da 3.ª classe, em que já não é leccionada) |
| 1928 | - Trabalhos manuais femininos (1 tempo semanal ao longo dos 4 anos do curso do ensino primário elementar) - Economia doméstica (2 tempos semanais no 1.º semestre da 4.ª classe, para os dois cursos) |
| 1931 | - Economia doméstica, labores femininos e culinária, frequentada exclusivamente por alunos do sexo feminino (dois tempos semanais nos dois semestres da 1.ª classe; curso de duas classes) |
| 1932 | - Educação feminina, frequentada apenas pelas alunas da 1.ª classe dos cursos elementar e infantil (três lições semanais de hora e meia) |
| 1942 | - Educação feminina, frequentada apenas pelas alunas (2 tempos semanais em cada um dos três primeiros semestre do curso, que era de 2 anos) |
| 1960 | - Educação feminina, frequentada apenas pelas alunas (2 tempos semanais em cada um dos três primeiros semestre do curso, que era de 2 anos) |

Os programas que foram sendo publicados ao longo destes anos permitem compreender o lugar e significado desta disciplina. Em 1902, as partes do programa de **Moral e doutrina cristã; direitos e deveres dos cidadãos; economia domestica** que tratavam a economia doméstica, clarificavam o objecto, fim e utilidade da mesma. Os conteúdos podem sintetizar-se assim: boa administração no governo da casa: or-

çamento, actividade, ordem, economia, asseio, vigilância. Aquisição e tratamento de móveis, assim como de roupa, baixela e utensílios de cozinha. Limpezas, lavagem e arejamento da casa e do seu recheio. Combustíveis para aquecimento e iluminação. Cuidados para prevenir incêndios e outros acidentes. Vestuário e roupa branca, seu tratamento, lavagem e arrumação. Alimentos, provisões e sua conservação. Primeiros cuidados aos doentes e remédios caseiros. Relativamente aos **Trabalhos de agulha e labores**, são referidos todos os exercícios que deviam ser realizados para que as alunas pudessem tratar do vestuário (mesmo confeccioná-lo) e das roupas da casa e da família, além de trabalhos mais sofisticados de natureza artística.

Em 1916, os programas não se afastam muito destes conteúdos, mas incorporam alguns assuntos mais modernos. A grande diferença reside nas *instruções pedagógicas*, que iniciam o programa e o contextualizam face às correntes pedagógicas inovadoras. O ensino desta disciplina era essencialmente prático, sem desprezar a teoria, convergindo para os fundamentos da vida social, principalmente nos seus aspectos económicos. Devia ser estudada na escola normal para depois ser ensinada na escola primária, sendo entendida como «aplicação dos princípios consignados e aprendidos praticamente noutras disciplinas, de um modo concreto» e com implicações na vida quotidiana. Este ensino seguia os princípios científicos, aplicando-os inteligentemente e visando um objectivo: «a boa dona de casa precisa saber como se devem fazer as coisas e quais os princípios» que deve seguir, sabendo executar todas as tarefas (incluindo os trabalhos de costura), praticar um espírito de economia e acrescentar valor estético à sua actividade, seguindo os princípios de higiene e asseio.

Os programas de 1919 repetem integralmente para o de 1916, no que respeita a esta área disciplinar. A divisão da disciplina em duas arrastou também a apresentação do programa em dois, mas, apesar de separar os conteúdos pelas duas componentes, o texto permanece igual.

Já em pleno regime salazarista, o programa de 1935 da disciplina de **Educação feminina** representa uma simplificação grande relativamente aos anteriores, detendo-se brevemente na «Vida no lar doméstico» (noções de economia doméstica) e nas «Actividades caseiras», centradas na costura e labores. O programa de 1943, da mesma disciplina, acentua esta simplificação, abordando apenas actividades de costura. No entanto, sabemos que as escolas do magistério primário garantiam uma formação feminina integral, tendo uma visão consolidada e conservadora do papel tradicional da mulher no lar, na sociedade e na profissão, como professora. Tendo reintroduzido o ensino da religião católica nas escolas oficiais, em 1935, disciplinas como *Organização política e administrativa da Nação* e *Educação moral* garantiam, sob uma direcção centralizada e controladora, a formação considerada adequada do corpo docente feminino¹¹.

II. Ensinar a mulher a educar as crianças, os jovens e a família: um modelo cultural

O ensino da educação feminina, incorporando a economia doméstica e a costura e labores, surge de uma forma estruturada, lógica e consolidada. Os conteúdos e os programas podem ser mais ou menos desenvolvidos, mas movem-se sempre no

mesmo universo temático. A disciplina autonomizou-se da sua filiação religiosa e da associação com a educação cívica, mas estas dimensões são garantidas por outras disciplinas específicas, que também contribuem para a formação dos alunos. Apesar de ser ensinada em outros níveis do sistema educativo, o seu lugar no ensino normal ganha particular significado pelo papel desempenhado pelas professoras junto das populações.

Nas bibliotecas pedagógicas que se organizaram nas escolas normais, ou que estiveram associadas a esse tipo de formação, encontramos um número elevado de obras sobre a temática da educação feminina, da economia doméstica e dos trabalhos de agulha, costura e labores. Os autores de língua francesa dominam este universo, confirmando a forte influência que tiveram no campo cultural e educativo em Portugal até à segunda metade do século XX.

O levantamento destas obras numa biblioteca pedagógica de referência, a Biblioteca e Museu do Ensino Primário, criada em 1933, permite-nos compreender de forma mais esclarecedora a constituição desta área disciplinar. Seguindo os dados actualmente disponíveis, o espólio da Biblioteca Museu do Ensino Primário teria aproximadamente 15.000 volumes, sendo composto por publicações periódicas e monografias de variadas áreas do conhecimento, com particular destaque para a pedagogia, a didáctica e a psicologia. Uma parte deste conteúdo pode ser consultada e revela o leque diversificado de obras que foram sendo incorporadas nesta Biblioteca¹². Um número significativo das obras que compõem os seus fundos é de edição anterior à criação da própria biblioteca-museu e indicia a incorporação de fundos pré-existentis. Muitos títulos, em que a língua francesa é dominante, datam da segunda metade do século XIX e das décadas iniciais do século XX, apresentando carimbos diversos, nomeadamente da Biblioteca da Escola Normal de Lisboa¹³ e, em alguns casos, do Museu Pedagógico Municipal de Lisboa¹⁴. Este facto indica a íntima relação entre os fundos da Biblioteca e Museu do Ensino Primário, que tinha uma dimensão nacional, servindo os docentes de todo o país, e a biblioteca da instituição de formação onde estava fisicamente instalada, sendo certamente frequentada pelos seus alunos e professores e confundindo-se os próprios fundos bibliográficos.

Nesta biblioteca foi possível identificar um conjunto significativo de obras sobre educação feminina e economia doméstica. Elas constituem um recorte de sete dezenas de livros franceses sobre o tema, ou com ele associados, em que surgem publicações desde 1848 até aos anos 60 do séc. XX, com uma concentração muito significativa de edições da segunda metade do século XIX. A educação feminina é predominante (41 títulos), seguindo-se as obras sobre os aspectos mais específicos da costura e labores (6) e da economia doméstica (2), que abordam temas que também estão muitas vezes presentes nos primeiros.

Vejamos o exemplo de duas destas obras. Em *Le livre des jeunes filles ou éducation de soi-même: imité de l'anglais de miss Sedgwick*¹⁵, M.lle L.G.D. segue todo o roteiro fundamental da educação feminina, dando conselhos sobre: a necessidade de uma «educa-

ção de si mesma»; o primado da moral e da religião; os benefícios da frequência da escola; os cuidados com a saúde e o papel do exercício físico; a higiene e a limpeza (do corpo e da casa); os preceitos da economia doméstica, ou «science du ménage» ou «science domestique»; a preparação dos alimentos; a educação familiar; as regras de urbanidade, etiqueta e convivência; o vestuário e os cuidados com a apresentação, assim como o aperfeiçoamento da conversação e as leituras recomendadas; o exercício da caridade; o amor da natureza; os direitos e a influência (silenciosa) da mulher. Numa dimensão mais prática, em *Pédagogie des travaux d'aiguille*¹⁶, P. W. Cocherries desenvolve o leque de trabalhos de costura que podem ser realizados pelas alunas nas escolas, os diferentes pontos, métodos e peças de vestuário a confeccionar, assumindo-se como o manual que faltava neste domínio. O livro inicia-se com a apresentação, evolução e situação deste tipo de ensino em vários países europeus, articulando-o com os diferentes graus de desenvolvimento industrial e de qualidade do ensino profissional por eles praticado.

A presença destas obras, as marcas de utilização que revelam e a homogeneidade do seu conteúdo com os temas dos planos de estudo e programas desta disciplina, que estiveram em vigor em Portugal durante todos estes anos, revela um modelo comum de educação feminina, um modelo que cristalizou nos planos de estudo dos cursos de formação de professoras, mas que foi bebido na literatura francesa sobre o tema, que preencheu um espaço significativo nas bibliotecas pedagógicas e constituiu um instrumento fundamental para a configuração do campo disciplinar. O mesmo modelo que vamos encontrar nos espaços informais de educação feminina.

III. O feminismo português e os papéis sociais da mulher: entre a esfera privada e a afirmação pública

Os movimentos feministas afirmaram-se de forma decisiva nas primeiras décadas do século XX, expressando-se principalmente através das associações de mulheres, nas obras de que foram autoras e nos artigos que assinaram na imprensa, tendo como eixos temáticos fundamentais a condição feminina, os direitos e deveres das mulheres, a luta pela dignificação da sua existência e a reivindicação pelo direito ao voto. A liberdade de expressão e de associação que o regime republicano (1910-1926) garantiu, foi um campo fértil para esta corrente, que visava a igualdade entre os géneros e a implementação de políticas sociais em defesa da mulher.

Os nomes mais marcantes deste movimento (Ana de Castro Osório, Adelaide Cabete, Carolina Beatriz Ângelo) conferiram-lhe uma intencionalidade claramente feminina, trazendo para a esfera pública os sonhos e aspirações das mulheres. No entanto este universo feminino não era homogéneo. Ele foi formado maioritariamente por mulheres oriundas das classes mais abastadas e com uma sólida educação, mas as autoras apresentaram diferentes perspectivas sobre esta problemática. As categorias, temas e valores com que construíram os seus discursos revelam formas próprias e diferenciadas de entender os papéis sociais femininos. Neste contexto, destaca-se Emília Sousa Costa (1877-1959), escritora, educadora e que participou

activamente nos meios culturais, sociais e educativos do seu tempo. Autora de livros educativos para mulheres, demarca-se dos radicalismos feministas da época e defende uma concepção de educação feminina que incorpora a educação doméstica, a formação profissional, um conceito de civilidade próprio do género e a defesa da mulher como pilar da família, da sociedade e da pátria. A sua obra é prescritiva e de teor moralizante, mas defende o progresso e a modernidade, atribuindo à mulher um papel fundamental na construção do futuro.

Além de livros infantis, Emília de Sousa Costa publicou dez títulos sobre educação feminina, em que estabelece um verdadeiro código de conduta para a mulher do seu tempo: a posição entre os novos papéis sociais e o lugar tradicional da mulher (*A mulher. Educação infantil*, 1923; *Ideias antigas de mulher moderna*, 1923); os conselhos de economia doméstica (*A mulher no lar*, 1916 – 4 edições; *Economia doméstica*, 1918); questões de etiqueta e boas maneiras (*Na sociedade e na família*, 4 edições¹⁷). Globalmente, esta autora defendeu o tradicional papel da mulher na família e para com os filhos, mas lutou pela dignificação da sua condição, defendendo a igualdade com o homem (excepto na participação política!) e a grande importância da educação para as jovens, como processo de formação e desenvolvimento e como forma de elas poderem desempenhar uma profissão adequada, caso ficassem sem família e responsáveis pelos seus filhos.

A influência de Emília de Sousa Costa na sociedade do seu tempo traduziu-se ainda numa colaboração intensa em muitos jornais e revistas e nas conferências que realizou em Lisboa, Porto, Madrid e Rio de Janeiro. Várias obras foram reeditadas, circularam no Brasil¹⁸ e deslocou-se ao Rio de Janeiro, onde proferiu conferências e conviveu com Júlia Lopes de Almeida, autora que admirava e com quem tinha muitas afinidades¹⁹.

Muito ligada ao ensino, traduziu livros de carácter pedagógico (*Aos professores e às professoras*, de Jules Payot) e a sua obra *Moral prática elementar* (1916, 1925) foi aprovada oficialmente para uso das escolas primárias, tendo sido mandada adoptar em 1917. As obras sobre educação feminina integraram as bibliotecas pedagógicas, contribuindo para a formação das futuras professoras. Os excertos seguintes expressam a sua concepção de educação feminina:

«Desenvolver na menina o gosto pela honestidade, pelo trabalho e o respeito pela verdade e pela justiça. Inculcá-lhe, desde a mais tenra idade, o culto do pudor e de todos os sentimentos puros e generosos. Fazer-lhe compreender a obrigação que lhe cabe lutar pelo seu pão e de se habituar a fazê-lo. Destituir no seu espírito tudo o que a torne orgulhosa dos seus dotes físicos ou económicos. Despertar nela o interesse pelas manifestações de arte, incluindo nestas o arranjo e a ordem do seu próprio vestuário. – São estas as considerações gerais a que me parece obedecer a educação feminina actual²⁰.

A educadora criará nas suas filhas o gosto pelo cultivo intensivo e carinhoso de plantas, de flores, pelo alindamento do seu lar, pelos trabalhos de agulha e artísticos que enfeitam e tornam confortável a casa mais pobrezinha²¹.

As meninas têm de apresentar-se sem embaraço, sem timidez, junto dos seus companheiros e tratá-los com amável e respeitosa franqueza e imperturbável polidez... Elas têm de compreender, ... que lhes cumpre ser graciosas e não podem masculinizar-se, nem imitar os rapazes, em suas atitudes varonis, nem admitir-lhes a mais breve infracção às regras da urbanidade, gestos grosseiros, ou rudes, termos de calão, frases equívocas²².

Nem caras pintadas, como as dos palhaços; nem a privação dum discreto polvilho, dum retoque, do ligeiro avivamento na cor dos lábios, ou no rosto. Nem decotes que excedam as naturais defesas, nem pescoços afogados em tecidos, como o das monjas. Em tudo —*discrição e meio termo*— é o que a boa educadora usará e consentirá que as suas filhas usem²³.

O predomínio do modelo cultural francês, em Portugal, como no Brasil, preocupava Emília de Sousa Costa: «como entre nós, mas mais do que entre nós, é evidente o domínio duma preocupação: o francesismo»²⁴. Esta necessidade de imitar a cultura francesa provocava a desnacionalização das sociedades e a desvalorização das suas culturas específicas. «O Rio está contaminadíssimo. Prova real: o excessivo abuso de maquillage nas damas; o efeminamento da mocidade masculina em certa roda; a falta de culto por alguns dos seus mais altos valores mentais ... a idolatria pelo que é francês e o menos-preço pelo que é do Brasil ou de Portugal». Esta «submissão» aos modelos estrangeiros era o resultado de uma acção intencional desenvolvida pelas professoras e preceptoras que ensinavam nos dois países e propagavam a sua língua e cultura: «Lá como cá as preceptoras francesas e inglesas não teem perdido o seu tempo, na obra de propaganda dos seus elixires patrióticos, desoladoramente desnacionalisadores para os outros povos»²⁵.

Esta crítica sublinha lapidarmente o domínio cultural francês. No entanto, a sua autora não deixa de prestar culto ao país que também contribuíra para a sua formação: «Nenhum desprimor envolve a sinceridade desta opinião desvaliosa, para o carácter da Nação nobilíssima que tanto preso e admiro. Apenas revelo o pezar de ver, que a velha França, corroída de maculas, não desiste de estender os seus tentáculos pelas cinco partes do mundo»²⁶. Na realidade, também Emília Sousa Costa tinha como matriz de referência da sua estrutura intelectual e cultural o modelo francês.

IV. Conclusão

Há uma continuidade nos modelos preconizados para a educação da mulher, que estão presentes nas obras em circulação na segunda metade de oitocentos e nas primeiras décadas do século XX. Os mesmos modelos reflectem-se de forma estruturante nos cursos de formação docente para o sexo feminino, pois às professoras competia educar as crianças e, através delas, estender a sua acção educativa às respectivas famílias. Se para as jovens burguesas e abastadas a educação feminina é um factor de distinção, para as mais pobres é um processo de aquisição de competências que as apetrecham para a vida, a família e o trabalho.

O mesmo modelo educativo e cultural ganha visibilidade com outro processo, no campo da educação informal: as obras para educação de raparigas que circulam na sociedade portuguesa das primeiras décadas do século XX, configurando uma es-

estratégia de formação. Estas obras apresentam óbvias preocupações pedagógicas e articulações com o sistema de ensino, como a produção de Emília de Sousa Costa exemplifica, realçando-se ainda a matriz também francesa do seu pensamento.

Os manuais e os textos educativos referidos são a configuração material de práticas discursivas que visavam a preparação das mulheres como esposas, mães, professoras e também cidadãs. Eles fazem parte de um processo de produção, circulação e apropriação de modelos culturais, em que as tendências recentes da História Cultural²⁷ consideram os livros e demais materiais impressos como objectos culturais, na dupla perspectiva da sua materialidade e da função de dispositivos que asseguram a difusão dos saberes pedagógicos. É um modelo transnacional, que une espaços europeus como a França (que ocupa um lugar central no seu processo de difusão) e Portugal e se expande para a América do Sul, como é o caso do Brasil.

Este modelo representa um esforço de codificação e controle disciplinar de comportamentos, atitudes e sensações²⁸; é também uma construção de saberes e enunciados específicos virados para a definição do perfil ideal de mulher, num momento em que o tradicional espaço doméstico que lhe estava reservado se abre e ela tem de lidar com uma imagem pública, decorrente do exercício de uma profissão (neste caso, como professora) e das novas modalidades de convívio social. A mulher constrói uma nova identidade, assumindo uma posição visível de intervenção, autonomia e afirmação, mas continua a desempenhar o papel tradicional de pilar da família e do lar, que deverá saber conciliar de forma harmoniosa com a nova imagem que conquistou no espaço público.

Notas

¹ A Escola Normal Primária de Lisboa para o sexo masculino abandonou o palácio de Marvila e ocupou novas instalações, em 1881, no palácio de Santos, aí permanecendo até 1914. No ano lectivo de 1914/1915, a Escola Normal masculina passou para as instalações do edifício do Calvário, ocorrendo então a fusão das duas escolas normais de Lisboa, no âmbito da implementação do regime de coeducação que os republicanos defendiam. É durante o regime republicano que o ensino normal conhece a sua fase de apogeu, pela importância que os republicanos atribuíram à formação de professores, fundamental na concepção da educação como motor do desenvolvimento e progresso do país, assim como na construção do chamado Homem Novo. O símbolo maior deste investimento foi o novo edifício da renovada Escola Normal de Lisboa, em Benfica (onde funciona actualmente a Escola Superior de Educação de Lisboa). Terminada a utopia republicana com a ditadura militar, em 1926, e depois com o Estado Novo, as escolas normais foram extintas em 1930 e substituídas pelas escolas do magistério primário. Face ao anterior ensino normal, estas entrariam em declínio nos anos trinta, sendo encerradas em 1936. Voltariam a ser reabertas em 1942, mas com um formato e uma organização completamente diferentes, correspondendo aos objectivos definidos pelo regime salazarista.

² NÓVOA, António. *Le Temps des Professeurs. Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIIIe-XXe siècle)*. Lisboa, Instituto Nacional de Investigação Científica, 1987, pp. 447-449.

³ MOGARRO, Maria João; MARTINEZ, Silvia Alicia. «Abandoned girls and teacher education in Portugal by the second half of the XIXth century». *Paedagogica Historica*, 2008 (no prelo).

⁴ NÓVOA, António (dir.). *Dicionário de educadores portugueses*. Porto, Asa, 2003, pp. 418-421.

⁵ COSTA, António. *Instrução nacional*. Lisboa, Imprensa Nacional, 1870, p. 213.

⁶ NÓVOA, António (dir.). *Dicionário de educadores portugueses*. Porto, Asa, 2003, pp. 627-628.

⁷ GHIRA, Mariano. *Relatório sobre a visita de inspecção extraordinária às escolas do districto de Lisboa feita no anno lectivo de 1863-1864*. Lisboa, Typographia da Gazeta de Portugal, 1866, pp. 259-261.

⁸ NÓVOA, António. *Le Temps des Professeurs. Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIIIe-XXe siècle)*. Lisboa, Instituto Nacional de Investigação Científica, 1987, pp. 450-462.

⁹ NÓVOA, António. *Evidentemente. Histórias da Educação*. Porto, ASA Editores, 2005.

¹⁰ LEITE, Luiz Filipe. *Do ensino normal em Portugal*. Coimbra, Imprensa da Universidade, 1892, p. 14.

¹¹ MOGARRO, Maria João. *A formação de professores no Portugal contemporâneo – a Escola do Magistério Primário de Portalegre*. Tese de doutoramento. Universidade da Extremadura, 2001, 2 volumes.

¹² MOGARRO, Maria João. «Bibliotecas para formação de professores em Portugal». In *Anais do VI Congresso Luso-brasileiro de História da Educação. Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de História da Educação*. 17 a 20 de Abril de 2006. Uberlândia, MG: EDUFU / Núcleo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação, 2006 (publicação em CD-Rom). Também disponível em: www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/principal.htm

¹³ A Biblioteca e Museu do Ensino Primário foi instalada na Escola do Magistério Primário de Lisboa, instituição herdeira das antigas Escolas Normais da capital portuguesa, ocupando quatro gran-

des salas do segundo e terceiro pisos do edifício. Para seu director foi nomeado, ainda nesse ano de 1933, Adolfo Lima (1874-1943), pedagogo representativo da Educação Nova em Portugal e professor da mesma escola, que ocupou o cargo durante uma década e deixou o seu nome ligado ao período mais significativo desta biblioteca. Em 1986, o edifício da Escola do Magistério Primário de Lisboa iniciou obras de remodelação, para que nele fosse instalada a Escola Superior de Educação de Lisboa. Por esse motivo, os fundos da Biblioteca e Museu do Ensino Primário foram transferidas para instalações do Ministério da Educação, onde ficaram depositados em armazéns. O Instituto Histórico da Educação (entretanto extinto) recuperou uma parte significativa do seu espólio, num trabalho que ainda não foi concluído.

¹⁴ O Museu Pedagógico Municipal de Lisboa, com biblioteca anexa, foi inaugurado em 1 de Julho de 1883, tendo sido organizado e dirigido por Adolfo Coelho. Foi ele que escolheu os aparelhos, livros e restante recheio do Museu. Tendo sido uma iniciativa da Câmara de Lisboa, o Museu Pedagógico Municipal funcionou junto à Escola Rodrigues Sampaio, uma escola profissional, e sofreu as consequências negativas da transferência dos assuntos da instrução pública dos municípios para a tutela do Estado, em 1892. Entrava então numa fase de decadência, sendo mais tarde o seu espólio disperso por escolas de Lisboa, nomeadamente pela Escola Normal de Benfica, indo essa parte certamente integrar, em 1933, a Biblioteca e Museu do Ensino Primário.

¹⁵ L.G.D. *Le livre des jeunes filles ou éducation de soi-même: imité de l'anglais de miss Sedgwick*. Paris, Plon Frères, 1848.

¹⁶ COCHERIES, P. W. *Pédagogie des travaux d'aiguille: à l'usage des écoles des filles: précédée d'une étude sur l'enseignement de la couture en Angleterre, en Allemagne, en Suisse, en Italie et en Belgique, et suivie d'un questionnaire et d'une histoire de la machine à coudre*. Paris, Librairie Ch. Delagrave, 1882.

¹⁷ A terceira edição desta obra refere que é uma adaptação do francês, mas sem especificar –Cf. COSTA, Emília de Sousa. *Na sociedade e na família: regras de convivência: obrigações sociais: usos mundanos: notas íntimas*. Lisboa, Livraria Clássica Editora, 1937 (3.ª ed. revista e atualizada).

¹⁸ STEPHANOU, Maria. «Ser e Viver como mulher moderna: A Educação Feminina segundo manuais de etiqueta dos anos 40 a 60 do século XX». In *Anais do VI Congresso Luso-brasileiro de História da Educação. Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de História da Educação*. Brasil, Uberlândia, MG: EDUFU / Núcleo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação, 2006, (publicação em CD-Rom). Também disponível em: www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/principal.htm

¹⁹ MAGALDI, Ana M. B. M. *Lições de Casa: discursos pedagógicos destinados à família no Brasil*. Belo Horizonte, Argvmentum, 2007.

²⁰ COSTA, Emília de Sousa. *Ideias antigas de mulber moderna*. Braga, Livraria Cruz, 1923, p. 15.

²¹ COSTA, Emília de Sousa. *A Mulher Educadora*. Lisboa, Universo, 1945, p. 175.

²² Idem, p.43.

²³ Idem, p.74.

²⁴ COSTA, Emília de Sousa. *Como eu vi o Brasil*. Lisboa, Editora Portugalíia, 1925, p. 38.

²⁵ Idem, p. 40.

²⁶ Idem, p. 38.

²⁷ Cf. CHARTIER, Roger. *L'Ordre des livres, Lecteurs, auteurs, bibliothèques en Europe entre XIV^e et XVIII^e siècle*. Aix-en-Provence, Alinéa, 1992 e, do mesmo autor, *Cultural History. Between Practices and Representations*. Cambridge, Cornell University Press, 1988. Sobre o desenvolvimento do campo científico da educação feminina, ver Rogers, R. «L'éducation des filles: Un siècle et demi d'historiographie». *Histoire de l'éducation*, n.º 115-116, 2007, pp. 37-79.

²⁸ Cf. FOUCAULT, Michel. *Tecnologías del yo*. Barcelona, Paidós, 1996.

OLHARES CONTRASTANTES SOBRE A EXEMPLARIDADE EDUCATIVA FRANCESA. AS VIAGENS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES PORTUGUESES NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XX

Joaquim Pintassilgo

E-mail: japintassilgo@fc.ul.pt

(Universidade de Lisboa. Centro de Investigação em Educação)

Nas três primeiras décadas do século XX, num período que cobre o arco temporal que vai do declínio da monarquia aos primórdios da ditadura, com uma maior concentração nas extremidades do referido arco, realizou-se um conjunto de viagens de bolseiros portugueses a instituições educativas de países europeus considerados, desse ponto de vista, mais desenvolvidos. Nelas participaram educadores portugueses bem conhecidos, como João de Barros, Alves dos Santos ou Irene Lisboa. A ideia, já antiga, era que esses educadores, contactando com as inovações aí introduzidas, contribuíssem depois para a sua difusão em Portugal e, conseqüentemente, para a modernização do sistema de ensino. Esses bolseiros produziram relatórios que dão bem conta das imagens que construíram sobre o movimento de renovação pedagógica que percorria a Europa de então, que vão do encantamento a um certo distanciamento crítico, bem como das leituras que faziam sobre a possibilidade de introduzir tais ideias e práticas no Portugal de então.

Ao longo desse mesmo período outros educadores frequentaram, em situações diversas, estabelecimentos europeus considerados inovadores, designadamente o Instituto Jean-Jacques Rousseau, tendo contactado com algumas das figuras representativas do movimento da Educação Nova. Foi o caso, entre outros, de António Sérgio. Como é conhecido, aliás, foram diversos os portugueses que integraram as redes internacionais, no que respeita ao campo pedagógico, então em desenvolvimento, com destaque para Faria de Vasconcelos, fundador de uma Escola Nova na Bélgica.

Vamos concentrar-nos, no presente texto, na análise de dois dos relatórios de bolseiros portugueses que, em dois dos momentos desse período, realizaram viagens pedagógicas tendo a França como um dos seus destinos. Esses viajantes deixaram-

nos relato escrito dessa sua experiência e ensaiaram tentativas de comparação com a situação educativa portuguesa, o que nos permite hoje reflectir acerca da forma como os educadores portugueses se apropriaram das ideias pedagógicas em circulação internacional e as integraram nos seus projectos tendo em vista a reforma educativa em Portugal.

Uma primeira vaga de bolseiros portugueses efectuou as suas deslocações ao abrigo do Decreto n.º 1 de 29 de Maio de 1907, da responsabilidade de João Franco, então chefe do governo e ministro do reino, por onde passavam os assuntos da instrução. Por coincidência, o governo havia entrado, nesse mesmo mês de Maio, em ditadura, com cobertura régia, e assim iria estar até ao início de Fevereiro de 1908, quando o rei D. Carlos I e o príncipe herdeiro são assassinados em Lisboa no decurso de um atentado cometido por republicanos. A instabilidade política, bem como a erosão simbólica da monarquia, vão manter-se até à proclamação da República em 5 de Outubro de 1910. É este complexo contexto político que serve de pano de fundo a estas deslocações, que se realizaram, no essencial, entre os anos de 1907 e 1908, ainda que uma parte dos relatórios tenha sido publicado já em 1909. No que se refere a esta primeira vaga analisaremos o relatório de Albano Ramalho¹.

Uma segunda vaga vai realizar as suas viagens entre o final dos anos 20 e o início dos anos 30, já no contexto da Ditadura Militar que antecede o Estado Novo. Com o patrocínio da Junta de Educação Nacional, um dos novos órgãos criados a partir da reorganização do Ministério da Instrução Pública, vários professores, médicos e outros profissionais partem para estadias mais ou menos prolongadas em países considerados emblemáticos pelo seu desenvolvimento científico, educativo, etc. Analisaremos, neste contexto, o relatório de viagem de Joaquim Tomás².

I. A viagem pedagógica de Albano Ramalho

Albano Ramalho foi professor primário e depois inspector escolar, tendo contribuído para a fundação, em 1922, da respectiva associação. Foi, igualmente, um dos fundadores e articulista frequente da *Revista Escolar*, uma das grandes revistas pedagógicas portuguesas, publicada entre os anos vinte e trinta do século XX e que chegou a ser dirigida por Faria de Vasconcelos. Os textos dos anos 30 de Albano Ramalho dão conta da sua adesão ao regime ditatorial³.

Albano Ramalho opta por uma concepção alargada relativamente ao solicitado relatório, publicando, para o efeito, um volume, particularmente interessante, com cerca de três centenas e meia de páginas intitulado *Impressões sobre as escolas de França e Bélgica e crítica da educação e instrução primária em Portugal*⁴. O texto não é muito específico em relação ao percurso por ele seguido e às escolas visitadas, já que privilegia uma organização de base temática e procede a comparações de ordem geral entre, por um lado, as escolas belgas e francesas e, por outro, entre estas e as portuguesas. As referências a autores e a ideias inovadoras são abundantes. Ramalho sublinha a importância da «ideia nova», de que ele próprio foi beneficiário, de se enviarem professores

aos países que mais «progressos» têm realizado em «matéria de educação», onde novos métodos e processos estavam a ser postos em prática.

Uma concepção que surge de forma muito nítida em Albano Ramalho é a que se prende com o que ele considera serem «os lamentáveis contrastes» existentes entre a educação nos países visitados e a educação em Portugal. A França e a Bélgica – para além de outros países europeus – surgem associadas às noções de «civilização europeia», «países mais adiantados», «povos mais civilizados» ou «povos mais cultos». O contraponto com Portugal é, na opinião do autor, flagrante: «Nós estamos atrasadíssimos», estamos «meio século atrasados da civilização europeia». Portugal surge representado como «uma sociedade mergulhada num pélogo de ignorância e [n]um estado de civilização primitiva», em que «a miséria material, moral e intelectual» é algo que se encontra generalizado, como um país que passa por um visível «estado decadente».

Quais os principais males que afectam, então, a educação portuguesa? Entre as «causas do atraso» Ramalho aponta uma «centralização elevada ao exagero»; a falta de escolas maternas, «uma das mais lamentáveis e vergonhosas lacunas sociais que se notam em Portugal»; a inexistência de laboratórios de pedologia; a realidade de um ensino que é «puro verbalismo e com uma disciplina e ambiente fúnebre e terrorista»; o facto do professor não ser, por cá, nem alvo de consideração nem bem remunerado, sendo antes «o mais humilde dos funcionários», ao contrário do que acontece em França e na Bélgica; a sua má preparação profissional; a ausência de preocupações pelo desenvolvimento do corpo e da saúde dos alunos.

Para ultrapassar esta situação «impõe-se uma remodelação profunda de todo o nosso sistema de educação», que permita «colocar o país a par dos povos mais civilizados». Através da divulgação pública do seu relatório de viagem, Albano Ramalho manifesta a intenção de «contribuir, com um esforço humilde, para o despertar da alma nacional». Como vemos, o seu discurso é muito marcado por diversos elementos bem típicos do contexto em questão e já assumidos, aliás, pelo próprio republicanismo e que se prendem com a influência simultânea de concepções de pendor iluminista e positivista. É um discurso centrado num lugar-comum da época (de várias épocas...): a crença no atraso educativo português. A imagem construída é a de um Portugal decadente, doente, a necessitar de uma urgente regeneração, o «despertar da alma nacional» de que fala Ramalho, a qual só poderia ter como ponto de partida a modernização da educação.

Uma outra antinomia, que surge claramente expressa no texto em análise, é a que coloca face a face as figuras da «pedagogia do passado» e da «pedagogia do presente». A radicalização desta dicotomia, típica do discurso pedagógico do período de transição do século XIX para o século XX, acaba por ser, pela exorcização do fantasma a combater, um factor aglutinador do campo educativo renovador. A «antiga pedagogia», a qual consistia «no emprego de métodos e processos sem uma base científica, racional e fixa», devia ser, na opinião de Ramalho, «completamente suprimida».

A «pedagogia moderna» aparece, em contraponto, como sendo verdadeiramente racional e científica, para além de «baseada no estudo psico-fisiológico da criança» e na «experiência». O autor aproveita para nos informar de que os laboratórios de pedagogia se vão instalando um pouco por todo o lado, à excepção, claro, de Portugal.

Gostaríamos de sublinhar, por outro lado, o facto de ser a expressão «pedagogia moderna» – diversas vezes utilizada pelo autor –, e não outra, aquela que dá conta das novas perspectivas desenvolvidas em educação. Se bem que a oposição bipolar e a asunção daquela noção remetam para uma espécie de mitologia do novo, Albano Ramalho mostra-se consciente de que a «revolução» pedagógica subjacente à generalização dos «processos preconizados pela pedagogia moderna» é também o resultado de um percurso mais ou menos longo, em que a herança do século XIX é fundamental.

«Se o século XIX já operou nos sistemas educativos uma verdadeira revolução que se traduziu principalmente na transformação da escola triste, severa e autoritária, na escola alegre; se aos processos disciplinares baseados na repressão, sucederam com êxito, já hoje iniludível, os processos fundados na persuasão; se ao mestre rígido, implacável e austero, personagem personificando os princípios educativos em voga nesses tempos, sucedeu o colaborador afectuoso...; é certo que, nos processos científicos a empregar, para transmitir o saber do mestre ao cérebro do aluno, ainda deixou um largo campo a descobrir.

Por isso, a pedagogia moderna, na sua marcha incessante em procura do mais perfeito, como que em busca de um ideal, não cessa de investigar, de meditar processos e avaliar o seu valor no cadinho da experiência... Eis o que não cessam de procurar os pedagogos do século XX»⁵.

Podemos situar a leitura que Albano Ramalho faz do panorama internacional das ideias novas em educação numa fase de transição entre o «momento Compayré» e o «momento pedagogia experimental», de que nos fala Nanine Charbonnel⁶. A psicologia surge, claramente, como a ciência de referência do novo campo educativo. Podemo-lo situar, igualmente, numa fase de transição entre a «pedagogia moderna» e a «pedagogia da Escola Nova»⁷, a cujas experiências o autor se refere, designadamente a pioneira «École des Roches». São estas as suas palavras:

«Bien armés pour la vie. São as palavras que figuram no frontal da *École des Roches* em França...

É um desses notáveis estabelecimentos de orientação moderna que se têm fundado ultimamente em França, Inglaterra e Alemanha. São notáveis as escolas Abbotsholme, Bedales, l'École des Roches, Liancourt, Ilsebourg, Haubinda e outras do mesmo sistema...

Esta frase sintetiza todo um sistema de educação chamada *nova*. O método seguido é dominado pelo princípio que consiste em colocar os alunos em contacto com todas as coisas, com as dificuldades ordinárias da vida e em os levar a executar, vencer e pôr em prática o que lhes ensinaram»⁸.

Deixando de lado o facto de se apresentar uma definição relativamente redutora da Educação Nova, fica bem visível a preocupação em integrá-la numa sequência de

ideias inovadoras, a qual tem as suas raízes, verdadeira origem mítica, no *Emílio* de Rousseau, por diversas vezes citado, e prossegue com uma espécie de galeria de santos da pedagogia moderna, todos eles referenciados mais do que uma vez no texto de Ramalho: Pestalozzi, Herbart, Froebel, Compayré, Bain, Binet, entre outros. Em Portugal, de resto, e nesta fase, a crença na irredutível novidade das ideias novas e a consciência da permanência de um património pedagógico inovador são verso e reverso do processo de afirmação de uma pedagogia científica. É, no fundo, o eclectismo e o sincretismo que o próprio autor diz defender e que identifica como sendo o sistema de Bacon: «tirar de todos os sistemas o que eles têm de prático e de essencial».

Passemos agora às principais características do ensino primário francês (e paralelamente do belga), de entre as realçadas por Albano Ramalho. Uma delas é a utilização habitual do chamado método intuitivo e das lições de coisas. Sabemos como um e outra se tornaram uma espécie de moda pedagógica das correntes inovadoras da segunda metade do século XIX e como tal transitaram para o início do século XX. Sabemos, igualmente, como são vagas essas expressões e como podemos encontrar, por trás delas, conteúdos diversos⁹. Para o caso português é curioso, ainda, o facto de ambas transitarem, de forma pacífica, para o contexto já marcado pelas perspectivas da Educação Nova, ao ponto de continuarem a surgir entre as principais propostas dos autores ligados a essa corrente, como se – apesar da sua relativa antiguidade – de verdadeiras novidades se tratassem. Não é estranha, por isso, a valorização da intuição e das lições de coisas por parte de Albano Ramalho. Como ele próprio afirma: «a qualidade que realça no ensino primário na Bélgica e na França é a intuição». Isso quer dizer que se começa sempre por pôr o aluno «em contacto com as coisas, com a realidade, que todas as «verdades» lhe são «apresentadas duma maneira concreta e evidente». Sendo o ponto de partida a intuição, isso não significa que, a esse procedimento, não se siga «a generalização, a ideia abstracta, a comparação». No entanto, o autor parece ter consciência das fragilidades da própria noção, quando diz, tendo como referência o caso português:

«Entre nós, fala-se muito de intuição... A palavra intuição, que envolve a ideia de processos concretos, materiais, que levem verdades ao espírito por intermédio, não do raciocínio, mas dos sentidos, pode ter uma aplicação no ensino mais ou menos larga. A intuição pode ser mais ou menos intensa. Pode recorrer-se a um processo intuitivo e não obtermos com ele o fim desejado»¹⁰.

Quanto às lições de coisas – «que todos os educadores modernos exaltam» – é o próprio Ramalho a dar conta, involuntariamente, de uma das ambiguidades dessa noção (tendo em conta as interpretações diversas de que é alvo), ao noticiar o facto de ter assistido, numa escola primária de Paris, «pela primeira vez a uma lição de ciências naturais ou de *coisas*», que os terá deixado «agradavelmente impressionados» pela forma como foi organizada pelo professor, permitindo «despertar neles [alunos] o espírito de observação e experiência». A questão que se coloca é a seguinte: as lições de coisas são, afinal, um procedimento geral, passível de aplicação às várias áreas curriculares ou circunscrevem-se apenas ao âmbito das ciências naturais? Esta interro-

gação prende-se, ainda, com uma outra, também ela decorrente das formulações da época. Estamos aqui a falar de lições *sobre* as coisas – conciliáveis com o uso do método expositivo por parte do professor e a adopção de uma atitude passiva por parte dos alunos – ou de lições *com* as coisas, implicando uma atitude activa dos alunos como produtores dos conhecimentos a adquirirem? Finalmente, e no que diz respeito às virtualidades decorrentes da sua generalizada aceitação em Portugal, Albano Ramalho manifesta, também aqui, algum cepticismo:

«As lições de coisas, que são a glória da escola moderna e grande manancial de conhecimentos; que são da maior importância para a formação do espírito; são qualquer coisa que ainda não passou do campo da teoria para a prática, ou que, se passou, apenas um pequeno número as compreendeu»¹¹.

Outros aspectos relativos ao ensino primário em França (e na Bélgica), interligados com a questão anterior, e que merecem uma avaliação muito positiva por parte de Albano Ramalho são a utilização do «método dos círculos concêntricos» no desenvolvimento do currículo, fazendo com que a aprendizagem se realize «duma forma gradual e progressiva»; o recurso ao «princípio da concentração» - geralmente identificado com Decroly - «o único em harmonia com o desenvolvimento da criança» e com «um princípio assente pelos psicólogos» – a «associação de ideias» –, o qual fundamenta a interligação dos diversos conhecimentos por parte dos alunos; a adopção do que, no contexto da Educação Nova, ficou conhecido, mais geralmente, pela fórmula métodos activos e que aqui nos é apresentado como sistema da «redescoberta».

«Uma das modernas e mais arrojadas correntes em matéria de educação consiste na *redescoberta*, isto é, no sistema de colocar o aluno em condições de aprender certas verdades científicas, descobrindo-as ele próprio, depois de colocado no caminho lento da descoberta.

Esse sistema, que os americanos advogam, e que muitos pedagogos condenam por considerarem lento, é, ainda assim, atraente e produz investigadores e homens de trabalho e iniciativa»¹².

Albano Ramalho elogia ainda um conjunto de outros factores: o carácter «acertadamente prático» do ensino e a boa preparação para «a luta pela vida» por ele proporcionada; a preocupação com a adequação e qualidade dos edifícios escolares e respectivo mobiliário, «satisfazendo às exigências principais da higiene e da pedagogia»; os cuidados com a saúde e com a educação física dos alunos, conducentes à generalização de práticas como a cantina escolar, os duches, a natação, os recreios, as excursões e colónias escolares, a ginástica sueca e os jogos (futebol, ténis, etc.); o recurso habitual a processos modernos de ensino, como as « projecções luminosas » e o cinema. Chama a atenção, igualmente, para os efeitos muito positivos duma instituição em franca expansão em ambos os países, a escola maternal, na qual o tempo de classe é «preenchido pelos jogos e trabalhos *froebelianos*».

Registe-se, por fim, a chamada de atenção que o autor faz para a importância assumida pela educação moral e cívica em ambos os países. No que diz respeito à

França, «a escola é hoje absolutamente laica e neutra», sendo o ensino da moral «meramente racional e filosófico» e tendo as escolas primárias «uma lição de moral todos os dias». O autor insiste na importância que tem a «formação de cidadãos» num regime político que lhes atribui responsabilidades na administração da colectividade e pergunta, pensando no caso português: «Onde está essa instrução e educação moral em que tanto vimos insistir nas escolas primárias de Bélgica e França?». O que se passou, na sua opinião, é que «cada cidadão foi tornado árbitro numa questão sem o prepararem para isso. Eis aí o grande escolho, uma das causas do descrédito dos nossos governos». A 1ª República portuguesa, implantada pouco depois, colocará entre as suas prioridades o desenvolvimento de um projecto de formação do cidadão, assente numa base laica, bem na linha da tradição francesa descrita por Albano Ramalho.

II. A viagem pedagógica de Joaquim Tomás

Joaquim Tomás (1879-1973) seguiu um percurso vital paralelo ao de Albano Ramalho, tendo sido igualmente professor de instrução primária, inspector escolar e fundador da *Revista Escolar*, para além de ter sido, na década de 30, autor de manuais escolares. Com uma formação inicial em teologia, em 1936, após a sua reforma passou a dedicar-se ao sacerdócio. Mais de vinte anos após a viagem de Albano Ramalho, Joaquim Tomás realiza, durante cerca de três meses, em meados de 1930, um percurso que o faz passar por quatro países, um deles a França. Nesse mesmo ano publica em livro o seu relatório, um volume com quase quatro centenas de páginas, a que dá o título *Notas de uma excursão pedagógica através das escolas da Espanha, França, Bélgica e Suíça*¹³. Nele, ao contrário do que fizera Ramalho, procede a uma descrição detalhada da viagem, indicando os locais visitados e as datas em que isso acontecera.

Joaquim Tomás iniciou o seu percurso, naturalmente, por Espanha, tendo visitado escolas em Madrid e em Barcelona, incluindo, nesta última cidade, dois estabelecimentos bem conhecidos nos meios da Educação Nova – a «Escuela del Mar» e a «Escuela del Bosque». Na Suíça o nosso viajante deslocou-se, entre outras, à instituição de referência do movimento renovador, o Instituto Jean-Jacques Rousseau e, igualmente, à emblemática «Maison des Petits». Na Bélgica Joaquim Tomás visitou, entre outras escolas de Bruxelas, a incontornável «École de l'Hermitage», inspirada na pedagogia de Decroly.

O itinerário por França, feito em momentos distintos, incluiu passagens por Sedan, «exclusivamente para ver funcionar a classe experimental de Mr. Cousinet adoptada e consagrada pela Liga Internacional de Educação Nova» e Lille, onde visitou vários estabelecimentos e tentou visitar uma outra Escola Nova, «l'École Amère», entretanto encerrada. Em Paris e nos seus arredores foram várias as instituições a que se dirigiu o inspector português. Merece destaque a visita realizada no dia 4 de Julho de 1930 à pioneira das Escolas Novas, a «École des Roches», à qual voltaremos. No dia seguinte, Tomás visita o que considera ser «um estabelecimento idêntico», a «École de l'Île-de-France». Já no percurso de regresso a Portugal, procura conhecer o funcionamento das cooperativas escolares no próprio local onde havia começado

a sua difusão, a partir da iniciativa do inspector Profit, Saint Jean d'Angely, próximo de La Rochelle. Em Pau, junto à fronteira com Espanha, Joaquim Tomás vê gorada a sua tentativa para visitar uma conhecida escola montessoriana, «L'Enfance Heureuse», igualmente já encerrada.

Á semelhança do que acontecera mais de duas décadas antes com o seu colega Albano Ramalho, e tendo todo o período republicano de permeio, Joaquim Tomás assume, de forma muito vincada, um discurso que enfatiza os contrastes entre o que considera ser atraso educativo português e o desenvolvimento da educação nos países visitados. No confronto com Espanha, terminada a visita a este país, constata «que no capítulo da instrução primária os nossos vizinhos são bem menos bárbaros do que nós». Num balanço mais geral, inspirado pela visita à Suíça, o olhar de Joaquim Tomás dá conta de um profundo pessimismo:

«É perante o manifesto contraste entre o que se tem diante dos olhos e o que se deixou na terra saudosa e longínqua que se torna mais grave e persistente o nosso cogitar...

E cá longe, com os olhos da alma, vi o nosso Portugal, ridente e belo... mergulhado nessa apagada e vil tristeza de que parece não querer libertar-se...

Sim. Ainda não se conveio, entre nós, em que a escola é a nascente de todo o remédio de um povo!

Conclusão dolorosa dessa discordância: Portugal está, como não pode deixar de estar, com o seu povo africanamente atrasado, eivado de uma sornice crónica, que nos mostra ao mundo, lamentavelmente, como os bárbaros do ocidente»¹⁴.

Encontramos aqui de novo o contraste entre «barbárie» e «civilização» que marca profundamente o discurso, de raiz iluminista, de parte da nossa intelectualidade na transição do século XIX para o século XX e que surge a par da valorização da escola como lugar de redenção cívica.

Foram, em particular, as escolas visitadas na Bélgica e na Suíça que impressionaram positivamente o nosso viajante:

«O exemplo que a Bélgica e a Suíça nos ofereceram seria susceptível de impressionar os espíritos mais rebeldes, se nos fosse possível arrancar da pena as palavras que melhor traduzissem os esforços que aqueles pequenos grandes povos realizam para manter a sua escola primária à altura de primeira instituição nacional»¹⁵.

O olhar sobre a França é mais complexo e ambivalente. Joaquim Tomás chega a considerar que, nesse país, as Escolas Novas são «as únicas, ao que nos dizem, que vale a pena conhecer». Para além disso, é particularmente elogioso para os jardins de infância visitados: «E como são lindas as escolas maternas francesas, com os seus bandos numerosos de crianças chilreantes, graciosas e alegres, e donde saímos sempre enternecidos e desanuviados». No entanto, em diversos momentos mostra-se desiludido com o que vê e assume um discurso crítico. Por exemplo, na sequência da visita a uma escola infantil de Sedan constata não ter assistido a «nada que constitua novi-

dade». Depois de assistir a aulas numa escola primária de Lille considera, referindo-se aos professores, que «não se pode dizer que estejam muito adiantados na técnica do ensino». Nessa mesma escola condena o «contrapeso de hora e meia» acrescentado no horário escolar para preparação das lições, por parte dos alunos, sob a vigilância dos professores, gratificados para o efeito pelas famílias, prática essa, segundo o autor, que «mais prejudica do que beneficia o desenvolvimento integral das crianças». Em vários momentos critica «a obsessão da ortografia» que caracterizaria as escolas francesas. Em relação a alguns dos edifícios escolares visitados, a comparação com a Bélgica deixa a França claramente a perder: «Nem interior nem exteriormente nada que se compare às escolas da Bélgica». Apesar de se manter intacto o prestígio de algumas das instituições educativas francesas, em particular as suas emblemáticas Escolas Novas, a anterior conjugação de excertos mostra claramente que já não é a França a principal referência da pedagogia europeia. Essa exemplaridade é, então, atribuída à Bélgica e à Suíça, aos seus sistemas educativos e respectivas escolas.

Um outro aspecto interessante é o facto de Joaquim Tomás, como outros viajantes pedagógicos, definirem previamente os seus percursos tendo por referência uma espécie de roteiro das Escolas Novas. A «École des Roches», em França, como a «École de l'Hermitage» em Bruxelas ou a «Maison des Petits» em Genève, eram pontos de paragem obrigatório numa espécie de peregrinação pelos lugares santos da nova pedagogia. Era necessário ver para crer. Essa visão de quão maravilhosos eram os ambientes educativos visitados mais fortalecia nos nossos educadores a crença nas virtualidades regeneradoras de tais projectos educativos. A referência inicial de Joaquim Tomás à «École des Roches» está claramente marcada pela sua mitificação como lugar original do novo credo pedagógico.

«Não estávamos ainda enfronhados na literatura quando em 1897 saiu a lume o livro de Edmond Demolins sobre as causas da superioridade dos anglo-saxões – *A quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons* – e que foi um prólogo – mas nunca nos esquecerá a impressão que causou a leitura da sua *École des Roches*, há já mais de vinte anos, e que nós então considerávamos como a maravilha máxima do progresso educativo. Outras escolas novas surgiram depois nos países de raça latina e novos ideais se ergueram no nosso espírito, mas sempre aquela preocupou a nossa imaginação. Não podemos, pois, visitar a França sem a visitar»¹⁶.

Os livros de Demolins eram, de resto, bem conhecidos em Portugal, o que é atestado pelas muitas outras referências que lhe são feitas e pelo facto do primeiro ter sido editado no nosso país pela Companhia Portuguesa Editora. Não deixa de ser igualmente interessante o facto de estarmos em 1930, encontrando-se Portugal já em plena Ditadura Militar, e de podermos ainda testemunhar a veneração da Educação Nova pela pena de um educador que, poucos anos após, dedicará a sua vida, à militância católica. No próprio relatório de viagem Joaquim Tomás tem uma afirmação que é bem a expressão do ambiente que então se vivia em Portugal, e do seu estado de espírito a este respeito, e que surge como premonitória em relação à afirmação subsequente de Salazar como chefe carismático do regime autoritário: «Quando sur-

girá enfim o homem de vistas largas e vontade hercúlea que consiga romper a indiferença do meio»? Este facto remete-nos para a questão das múltiplas leituras que são feitas da Educação Nova e, em particular, para o desenvolvimento, no Portugal dos anos 30, de uma sua versão conservadora e católica.

Na descrição que faz da atmosfera e actividade da «École des Roches», pelo menos como ele a viu, Joaquim Tomás realça os seguintes aspectos: a sua localização no «campo», cercada de «prados e bosques»; o ambiente descontraído em que alguns alunos «lêem e conversam, enquanto outros jogam o ténis ou o futebol»; a educação integral proporcionada, tendo como objectivo «preparar para a vida», ao contribuir para a formação de «corpos rijos para a luta e espíritos rasgados para o mundo intelectual»; uma organização do tempo escolar tendo por base a concentração na manhã dos «labores do espírito» e reservando a tarde para actividades livres, em particular «trabalhos manuais e oficinais», «jogos, desportos e estudos livres»; uma organização por «casas de habitação» que procura assumir «todo o aspecto familiar que lhe for possível». Esta descrição corresponde ao paradigma da Escola Nova e era bem conhecida dos educadores portugueses, por via das publicações que as retratavam, mesmo antes do contacto directo com as instituições. As visitas permitiam confirmar o que se procurava – a evidência da realidade destas novidades pedagógicas de modo a firmar a crença na sua possibilidade. No caso, a crer no entusiasmo do autor, isso parece ter-se verificado. A «École des Roches» real parece ter correspondido à «École des Roches» preexistente no imaginário pedagógico de Joaquim Tomás.

Outra instituição escolar francesa que lhe mereceu elogios rasgados foi a já referida «classe experimental de Mr. Cousinet», localizada em Sedan. O autor destaca o facto de que as alunas «livremente se agruparam e livremente trabalham», sendo todo o trabalho assim realizado «exclusivamente obra das alunas», em correspondência com a «alma da criança», que é naturalmente «curiosa e activa». A dimensão mais sublinhada por Joaquim Tomás, na verdade um dos principais contributos de Roger Cousinet para o novo ideário pedagógico, é «a ideia de trabalho colectivo», através da qual se procura fazer com que o trabalho escolar se revista de «um carácter mais social, mais humano e mais moralizador». O pressuposto é, igualmente, bem típico da Educação Nova e foi popularizado por alguns dos seus mais famosos «slogans»: «A escola, além de ser uma adaptação para a vida, deve ser uma imagem da vida», ideia reafirmada por Cousinet, também ele inspector, na longa conversa que manteve com o inspector português ao longo do dia 30 de Maio de 1930. Segundo Tomás, «almoçámos e jantámos juntos. E humoristicamente explica [Cousinet] que naquelas alturas do globo terráqueo não pode ser bom inspector quem não coma e beba bem», comentário que ilustra o ambiente de empatia que terá existido entre ambos, militantes da mesma causa pedagógica.

Na verdade, antes de iniciarem o seu périplo, os nossos viajantes pedagógicos mostram-se relativamente bem informados sobre o panorama pedagógico internacional e sobre algumas das principais instituições incluídas no seu roteiro. Isso fica muito claro nas palavras iniciais do relatório de Joaquim Tomás:

«A leitura das publicações estrangeiras que há mais de dez anos vínhamos recebendo da redacção da Revista Escolar e nos revelavam o movimento sempre crescente operado nos domínios da «educação nova»; as notícias que lá de fora nos traziam as pessoas que visitavam as escolas e conversavam com os professores; e uma natural curiosidade de conhecer e aprender, incitaram-nos a solicitar da Junta de Educação Nacional um subsídio para realizarmos uma pequena excursão pedagógica através das escolas mais reputadas da Espanha, França, Bélgica e Suíça e inquirirmos dos progressos que elas reflectiam»¹⁷.

É assim que são incluídas no seu percurso algumas das mais exemplares escolas de entre as associadas à Educação Nova. Para além disso, estas deslocações não deixam de assentar, igualmente, na rede de relações pessoais entretanto construídas entre algumas das figuras centrais do movimento. No caso português, é fulcral o papel assumido por Faria de Vasconcelos, que desenvolvera uma intensa actividade pedagógica tanto na Bélgica como na Suíça e era conhecido internacionalmente. Para a sua apresentação a Pierre Bovet, no Instituto Jean-Jacques Rousseau, Tomás era portador de uma carta de Faria de Vasconcelos. Chegado a Bruxelas, dirigiu-se a casa de Decroly, para apresentar «os cumprimentos do Sr. Dr. Faria de Vasconcelos e do Cruz Filipe». Na Escola Normal, o director da instituição tê-lo-á acolhido «com a mais cativante amabilidade», segundo o nosso autor,

«em atenção, sobretudo, ao nosso ínclito amigo Dr. Faria de Vasconcelos, que nestas alturas do globo terráqueo goza de uma reputação que nos lisonjeia e envaidece. Não esquecem os professores belgas que foi o nosso ilustre compatriota que aqui fundou a primeira *escola nova* e pronunciam ainda o seu nome com um respeito de que muitos por aí não são capazes»¹⁸.

No que diz respeito aos autores de referência que lhe eram contemporâneos, Joaquim Tomás mostra-se particular conhecedor da obra de Montessori e de Decroly, considerando este último mesmo como «a figura primacial da pedagogia moderna». Essa reverência não exclui um certo distanciamento crítico em relação à aplicação prática de alguns dos seus contributos, em particular no que se refere à educadora italiana.

«Mas escolas montessorianas... Não vimos ainda em actividade nenhuma escola montessoriana digna desse nome e apenas arremedos temos encontrado, mas ninguém admira mais do que nós a Dr.^a Montessori e que colocamos no mesmo plano de Portalozzi [sic], Froebel e Decroly, mas não pelos seus jogos de leitura e de cálculo...

O mesmo pensamos a respeito de Decroly, quicá o nome mais glorioso da ciência pedagógica moderna. Os seus jogos de leitura são curiosos e lindos, e de grandes efeitos educacionais, mas o que sobretudo revolucionou a didáctica do ensino foi o princípio da globalização e o método dos centros de interesse»¹⁹.

De resto, o autor chama com frequência a atenção para as tentativas de concretização deste método em várias das escolas visitadas, o que o leva a incluir nas conclusões a ideia de que «está muito generalizado o método dos centros de interesse e o sistema das ideias associadas». Esta é, na verdade, uma das ideias mais popularizadas

pelo movimento de renovação, ao ponto de se tornar um dos seus principais «slogans», adaptado depois, segundo as circunstâncias, a concepções pedagógicas bem diversas. Decroly assume, claramente, o papel do «indigenous foreigner» de que nos fala Thomas Popkewitz²⁰.

A este propósito, tanto o relatório de Albano Ramalho como o de Joaquim Tomás são uma expressão clara da forma como circulavam os discursos pedagógicos nas primeiras décadas do século XX. A viagem pedagógica surge, neste contexto, como uma estratégia privilegiada ao permitir o contacto directo de educadores portugueses com experiências inovadoras e com figuras emblemáticas do panorama pedagógico de então, o que tornaria mais fácil, poder-se-ia pensar, a sua transposição para um Portugal a necessitar urgentemente, segundo se acreditava, de se regenerar por via da acção educativa²¹. Não se tratava, no entanto, de uma simples transposição. As imagens construídas sobre o estrangeiro já estavam mediadas, à partida, pelas leituras de que os nossos viajantes eram portadores e que se reflectiam na elaboração do respectivo roteiro. O olhar *in loco* nunca era neutro, combinando os dados proporcionados pelos sentidos com os sonhos de uma educação melhor para o seu próprio país. Dimensões diversas das teorias pedagógicas em voga e das experiências escolares mais prestigiadas são, assim, apropriadas com alguma criatividade pelos muitos educadores, oriundos dos mais diversos países, que circulam, física ou simbolicamente, por todo esse mundo pedagógico que vai entretecendo uma rede de relações que constitui o suporte humano para a circulação internacional dum pensamento pedagógico cada vez mais globalizado. O que circula, na verdade, não é o pensamento ou as experiências originais, mas uma espécie de «vulgata», ela própria sincrética, e contaminada por referências «indígenas». A questão não é tanto, pois, a de procurar uma espécie de raízes ou de influências directas, mas, particularmente, a de perceber a forma original como essas ideias são apropriadas na tentativa de resposta a condições particulares do contexto, resultando numa espécie de «mestiçagem» ou de «hibridismo» pedagógico tão bem expressos no conteúdo dos relatórios de viagens²².

Notas

¹ O presente texto retoma, em parte, algumas das ideias apresentadas em PINTASSILGO, J. «Imagens e leituras da Educação Nova em Portugal. Os relatórios de bolseiros portugueses em visita a instituições educativas europeias (1907-1909)». In GONDRA, J. G. & MIGNOT, A. C. (Orgs.). *Viagens pedagógicas*. São Paulo, Cortez Editora, 2007, pp. 195-216.

² Sobre a viagem de Joaquim Tomás veja-se, também, o artigo de VERÍSSIMO, N. «À travers l'Europe de l'Éducation Nouvelle. Le voyage pédagogique de Joaquim Tomás (1930) ». *Les Études Sociales*, 145 (2007), pp. 51-58.

³ Acerca de Albano Ramalho pode ler-se o artigo inserto em NÓVOA, A. (Dir.). *Dicionário de educadores portugueses*. Porto, Edições ASA, 2003, pp. 1144-1145.

⁴ RAMALHO, A. *Impressões sobre as escolas de França e Bélgica e crítica da educação e instrução primária em Portugal*. Porto, Casa Editora de António Figueirinhas, 1909.

⁵ In RAMALHO, A. Op. Cit., pp. 100-101.

⁶ Cf. CHARBONNEL, N. *Pour une critique de la raison éducative*. Berne, Peter Lang, 1988.

⁷ Cf. CARVALHO, M. C. «A caixa de utensílios e a biblioteca: pedagogia e práticas de leitura». In VIDAL, D. & HILSDORF, M. L. *Tópicos em História da educação*. São Paulo, Edusp – Editora da Universidade de São Paulo, 2001, pp. 137-167.

⁸ In RAMALHO, A. Op. Cit., p. 288.

⁹ Cf. KAHN, P. *La leçon de choses. Naissance de l'enseignement des sciences à l'école primaire*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion, 2002.

¹⁰ In RAMALHO, A. Op. Cit., p. 276.

¹¹ In RAMALHO, A. Op. Cit., p. 278.

¹² In RAMALHO, A. Op. Cit., p. 266.

¹³ TOMÁS, J. *Notas de uma excursão pedagógica através das escolas da Espanha, França, Bélgica e Suíça*. Lisboa, Seara Nova, 1930.

¹⁴ In TOMÁS, J. Op. Cit., pp. 140-143.

¹⁵ In TOMÁS, J. Op. Cit., p. 353.

¹⁶ In TOMÁS, J. Op. Cit., p. 318.

¹⁷ In TOMÁS, J. Op. Cit., p. 7.

¹⁸ In TOMÁS, J. Op. Cit., p. 214.

¹⁹ In TOMÁS, J. Op. Cit., pp. 366-367.

²⁰ Esta noção é abordada, entre outras, na seguinte obra: POPKEWITZ, T. S. (Ed.) (2000). *Educational knowledge. Changing relationships between the state, civil society, and the educational community*. Albany: State University of New York Press.

²¹ No que se refere à interpretação do significado das viagens pedagógicas, consulte-se o conjunto de textos incluídos em GONDRA, J. G. & MIGNOT, A. C. (Orgs.). *Viagens pedagógicas*. São Paulo, Cortez Editora, 2007.

²² Sobre algumas das questões levantadas nestas considerações finais veja-se, por exemplo, CHARLE, C., SCHRIEWER, J., & WAGNER, P. (Eds.) (2004). *Transnational intellectual networks. Forms of academic knowledge and the search for cultural identities*. Frankfurt; New York: Campus Verlag.

A EDUCAÇÃO COMO UMA OBRA MUNDIAL: O MODELO DE REFERÊNCIA FRANCÊS. O CASO PORTUGUÊS

José Viegas Brás

E-mail: fveigagomes@netcabo.pt

Maria Neves Gonçalves

E-mail: maria.neves@netcabo.pt
(Universidad Lusófona de Lisboa)

Portugal é um país traduzido do francês em calão
Eça de Queirós (2007 [1912]). *O francesismo*:13

I. Introdução

A subida ao poder de Napoleão Bonaparte, em 1799, foi decisiva para acentuar as tendências hegemónicas de França. Após esta nova relação de poder, partiu-se para a aventura napoleónica. Portugal integrava-se na estratégia que Bonaparte pretendia com as designadas invasões francesas. Segundo António Ventura (2007:17):

«O seu projecto hegemónico passava por um domínio mais apertado dos países aliados - como era o caso da Espanha, aliada da França desde 1796 - e pela eliminação dos apoios que a Inglaterra possuía no Velho Continente, muito em especial de Portugal, base segura para as operações das esquadras britânicas no Atlântico e no Mediterrâneo. Curiosamente, esse período ficou conhecido por três designações: Invasões Francesas - expressão utilizada em Portugal -, Guerra Peninsular - a mais generalizada, principalmente no mundo anglo-saxónico, mas também entre nós - e Guerra da Independência - em Espanha. Três nomes para um mesmo processo. Geograficamente, a guerra abrangeu a totalidade da Península Ibérica, a França - com os seus aliados e vassalos - e a Inglaterra».

Colocada a questão, podemos entender a invasão como uma ocupação de espaço. Nesta perspectiva existe invasão quando se verifica que um determinado espaço é habitado segundo um novo dispositivo. E porque todas as ocupações do espaço se fazem inevitavelmente na duração, temos por correspondência uma relação com o

tempo. Todo o dispositivo espacial existe e concretiza-se no tempo. Isto quer dizer que a invasão deixou rastros no espaço e no tempo. É, pois, necessário procurar na dimensão espaço-temporal o posicionamento dos trajectos da invasão que estabelecem uma relação com a história. Utilizamos o termo posicionamento no sentido de Bernstein (1996:28) «para designar o estabelecimento de uma relação específica com outros sujeitos e a criação de relações específicas no interior dos sujeitos».

Procurar o sentido da invasão é tentar perceber o jogo de interdependências que se estabelece entre os actores do fenómeno da invasão, as complicitades que se criam entre quem é invadido e quem é o invasor. Existem diferentes modos de *fazer andar* a invasão. Esta pode ser forçada ou desejada, pode ser reconhecida como potência de simbolização (a imitar) ou como um intruso a abater. A oposição resistência/receptividade é importante para percebermos o grau de consentimento (e desejo) que o invadido tem em relação ao modelo do invasor. No fundo é tentar compreender a relação de rejeição ou de desejo (receptividade) que se estabelece entre um e outro.

No entanto, podemos considerar a invasão em três planos distintos: territorial, psicológica e institucional. Cada uma delas refere-se a uma realidade diferente mas podem funcionar de forma complementar. Isto quer dizer que a invasão é susceptível de ocorrer com graus de penetração e sentidos diferentes nos planos considerados. Partindo destas considerações, tomámos a invasão como princípio de inteligibilidade, dando-lhe os seguintes sentidos de investigação:

Invasão territorial: referimo-nos à transgressão da marca que serve de fronteira material, à ultrapassagem dos limites do espaço territorial que marca a separação entre o que é «nosso» e o que é dos «outros». Sobre esta questão importa considerar o significado da relação material com o espaço ocupado. Trata-se de saber como se desenhou e o que significou a ocupação do espaço territorial.

Invasão psicológica: referimo-nos à imposição e/ou influência-fusão dos ideais educativos franceses na cultura portuguesa. Esta questão deve ser entendida como uma relação de autoridade - que serve para quebrar a barreira de protecção mental penetrando no invólucro psíquico que designa o espaço próprio (nacional) de cogitação - e/ou corresponde ao desejo de se ser invadido e de imitar o ideário educativo francês. Sobre esta questão importa indagar a rejeição-receptividade das ideias francesas e saber como se posicionam os intelectuais portugueses de referência face aos modelos franceses.

Invasão Institucional: referimo-nos à intromissão-adopção da influência francesa nos mecanismos institucionais da produção social. Neste ponto interessa saber como se objectivou a influência francesa no espaço institucional educativo português e que impacto teve na «rede» educativa existente.

O cruzamento destas questões cria uma materialidade histórica importante para percebermos se o que vem de fora é considerado uma ameaça externa, contra a qual

se mobilizam esforços para se desenvolver uma defesa eficaz, ou se, pelo contrário, é uma influência desejável para a construção de uma nova identidade.

Neste sentido, analisar as invasões francesas é falar sobre a história do espaço, entendendo este na relação entre o «nosso» lugar e o lugar do «outro» e procurando identificar onde está o «nós» e os «outros», o «idêntico» e o «diferente». Trata-se de estabelecer a posição que cada um ocupa num sistema de trocas, por referência ao outro –aprender por alteridade–.

A invasão não pode ser vista apenas como força extrínseca que se impõe. Existe também o desejo do «laço social» que se quer estabelecer, o que pressupõe que a noção do «próximo» e do «distante» seja alterada. Por outro lado, a invasão pode não surtir os mesmos efeitos nos três planos considerados. Nesta lógica, não se pode dissociar o «interior» do «exterior», o que é «nosso» e o que é dos «outros», o que é «intrínseco», e o que é «extrínseco» e ao mesmo tempo as três dimensões espaciais consideradas. Invasor e invadido podem ser forças antagónicas mas podem também tornar-se forças complementares que contribuem para a construção da realidade. Invasor e invadido formam uma totalidade que é preciso compreender. A questão da invasão não pode ser analisada separando, dividindo este jogo de forças. Ambas formam um processo constitutivo de transformação. Por isso, é preciso localizar no espaço-tempo o modo como se posicionam as diferentes forças (razões), como pressionam a organização do espaço e imprimem um sentido neste «sistema-mundo». Só a partir da análise do processo de incorporação dos novos modelos é que estamos em condições de perceber verdadeiramente o conceito de globalização.

Pensar o tempo é ligá-lo a esta ordem de acontecimentos que dão sentido ao passado e que desta maneira se torna presente. Daí que possamos dizer que a inteligibilidade do tempo é, ao mesmo tempo, a inteligibilidade do espaço, sendo o contrário igualmente verdadeiro. Por isso, podemos afirmar que as invasões se desenvolvem no interior de coordenadas espaço-temporais. Este dispositivo pode levar-nos à compreensão das forças constitutivas da nossa identidade. Através dele, verificamos o que se atrai e o que se repele, o que se junta e o que se dispersa. Todas estas relações estão no cerne das preocupações da história. Se queremos conhecer um pouco melhor aquilo que somos, se queremos compreender a nossa identidade, não podemos dissociar as ligações que foram estabelecidas com os modelos que nos influenciaram no tempo e no espaço, com esta maneira de pensar - a nossa história. Diremos, com António Nóvoa (2000:127), que «hoje, as fronteiras diluem-se, por efeito de uma «cultura mundial» e pela multiplicidade de níveis de filiação e de pertença». É isso que importa indagar.

II. O despoletar de uma relação carnal e simbólica com o território

Utilizamos a expressão relação carnal porque existe uma intromissão no nosso espaço próprio. Esta relação é feita na base de uma materialidade (território) que serve simultaneamente como símbolo, pretendendo-se assinalar que o domínio sobre o território se encontra alterado. A função do símbolo neste caso é despertar no

comum das pessoas o sentimento da existência de uma nova disposição. Como refere Bourdieu (1989: 9), «o poder simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem *gnoseológica*». As invasões francesas, entendidas como uma ocupação do espaço próprio, funcionam simbolicamente como mudança da relação de autoridade. Diz-nos António Fernandes (1998: 221) que a lógica do poder político se inscreve no registo do simbólico. Não é só o religioso que opera sobre o teatral. O político também tem necessidade de simbolização. Ora, todo este aparato funciona como um ensinamento bastante eficaz porque não necessita de mobilizar muitos meios para se fazer ouvir e compreender pela grande massa da população de que a realidade foi alterada. Não é necessário ser-se letrado para se interiorizar esta mensagem criadora de sentido. Nisto reside a sua grande eficácia.

Assim, importa relacionar as condições de acolhimento-rejeição educativa em que se operam as invasões. Esta questão torna-se importante porque ficamos a saber o grau de abertura que existe para aderir às ideias do que vem de fora. Segundo Rogério Fernandes (1978:69), «com o Marquês de Pombal no poder, em 1750, ir-se-ia acentuando a tendência, que desde D. João V vinha a desenhar-se, para modernizar as instituições pedagógicas portuguesas». A tendência, de que fala Rogério Fernandes, deve-se a inúmeras causas. Porém, elas não surgiram espontaneamente. Se escutarmos o célebre Adolfo Coelho (1973:89) ele esclarece-nos sobre esta questão:

«Causas diversas promoviam o desenvolvimento ainda que muito modesto, do ensino popular no século XVI; entre elas mencionarei o progresso do comércio e da indústria, que exigiam mais ou menos o conhecimento da leitura e da escrita; a divulgação da imprensa, introduzida em Portugal no terceiro quartel do século XV; as conquistas, navegações e colonização daí resultantes, que tornavam necessária a troca frequente de cartas; a multiplicação dos pequenos cargos públicos, para os quais eram exigidos pelo menos conhecimentos primários; enfim, a tendência tão forte dos indivíduos das classes inferiores para saírem ou fazerem sair seus filhos da sua humilde condição, para o que era um meio a instrução, tendência que pode chamar-se ascensional».

No início do século XIX, Portugal é invadido pelas tropas de Napoleão. Em 19 de Novembro de 1807, dá-se a primeira invasão francesa¹, comandada por Junot, que entra em Portugal pela Beira Baixa, caminhando por terras da margem norte do rio Tejo.² O exército português, muito enfraquecido, não estava em condições de se opor a um adversário com a fama de invencível, pelo que o regente D. João decidiu transferir a corte para o Brasil, aconselhando que não se resistisse aos invasores³. Segundo Couto (2007: 13-14), esta situação já era previsível, o que teria levado o Príncipe Regente a encarregar D. Domingos António de Sousa Coutinho, futuro conde do Funchal, a concertar secretamente com o governo britânico uma actuação conjunta face à iminente agressão franco-espanhola. Da negociação com George Canning, ministro dos Negócios Estrangeiros, assinou-se uma convenção (em Londres a 22 de Outubro de 1807) a qual recomendava que, a verificar-se a entrada em território português de tropas inimigas, a família real e a marinha de guerra lusas deveriam retirar-se para o Brasil que reunia todos os requisitos para acolher a corte portuguesa.

As invasões francesas, que causaram a Portugal graves prejuízos em todos os quadrantes da sua vida - roubo de valiosos tesouros e de obras de arte, destruição de monumentos, assassinatos, ... - marcaram «o início de um período particularmente negro na História de Portugal, o primeiro passo de um processo que estrangulava a nação e a deixaria politicamente instável durante grande parte do século XIX» (Wilcken, 2005: 19). O próprio Junot, numa carta endereçada a Napoleão, datada de 30 de Novembro de 1807, enumera os recursos que poderia usurpar a Portugal: «os bens da coroa e os das famílias a que podemos chamar emigradas, as suas mobílias, as suas casas, formarão uma massa imensa que poderá ser uma sólida hipoteca para o papel-moeda, que, reduzido a uma quantidade moderada, poderá recuperar a confiança e servir ao Estado. Os bens do clero (...) também poderão oferecer recursos imensos» (Junot, 2008: 103). Esta ideia de usurpação está bem patente na vasta produção panfletária, de cariz satírico e acusatório, que se registou neste período contra as investidas francesas – entre 1808 e 1811, foram dados à estampa cerca de 700 panfletos (Vicente, 1998: 48). Atentemos, por exemplo, nas seguintes trovas de tom jocoso e irónico, contra as tropas invasoras:

«Roubar os templos sagrados,
Roubar a Casa Real,
Entrar na Patriarcal
Em nove meses um dia!
Portugal, quem tal diria!
Mas este mal, que te lesa,
É protecção à francesa» (Costa, 1809?: 5).

Antes das invasões napoleónicas, os ventos da Revolução Francesa de 1789 mal tinham ainda penetrado na pacatez da sociedade lisboeta. A Duquesa de Abrantes -que chegara a Portugal como mulher de Junot, quando este fora embaixador na corte em 1805, dois anos antes de o general liderar a 1ª invasão francesa - não deixa de registar: «Em Portugal as leis naquela época formavam ainda barreiras elevadas entre o povo, a burguesia, o clero e a classe alta» enquanto que «a França, desde a Revolução, formara uma grande família onde a diferença existe mais do que o preconceito» (Abrantes, 2008: 29). E «os homens de Junot eram outros tantos pregoeiros e panegiristas dos princípios revolucionários de França» (Vicente, 1998: 51). Com efeito, as invasões francesas constituíram «tempos tempestuosos onde se forjou a modernidade dos Estados Peninsulares e se abriram as portas ao liberalismo, embora com discontinuidades. Se no país vizinho a experiência constitucional começou logo em 1810-1812, com as Cortes de Cádiz e a Constituição, em Portugal teremos que aguardar alguns anos mais para que, em 1820, se inicie o mesmo processo» (Ventura, 2007: 23).

III. A infantaria da *Intelligentzia*

É preciso fazer participar o invadido nos valores do invasor. Esta participação é tanto mais fácil, quanto mais o invadido aderir voluntariamente aos ideais do invasor. Assim, apesar de invasores indesejados, os franceses fomentaram os ideais re-

volucionários, propagando o ódio contra a monarquia absoluta e semeando os valores do liberalismo (Brás, 2006: 353). É a esta luz, que podemos afirmar que o vintismo e a Revolução Liberal de 1820 tiveram indubitavelmente uma inequívoca influência francesa: «Imbuídos das ideias liberais que os livros e os jornais franceses inculcaram por toda a parte no espírito dos homens (...) os nossos pais prepararam, por meio de sociedades secretas, uma revolução liberal que estalou em 1820. (...) Cada dia trazia a sua festa nova, era uma chuva cerrada de hinos, de sonetos, de canções, de dramas» (Herculano, 1982 [1856]: 295-296). Foi desta forma metafórica que Alexandre Herculano nos descreveu a origem da nova ordem liberal⁴ e as expressões e representações estimulantes que a acompanharam. Surgiram, pois –como, aliás, a pena magistral do historiador nos indica– múltiplos textos de registos de escrita diversos, que eram um significativo indicador da cultura vintista. A par da literatura de opúsculo e panfletária, com intuítos formativos e de orientação de opinião, vem a lume uma pluralidade de trovas e de peças dramáticas que aliavam o entretenimento à mensagem política numa clara militância em torno dos novos conteúdos liberais e constitucionais, fortemente influenciados pela Revolução Francesa. A apologia da Constituição é plasmada, por exemplo, nestas quadras:

«Santa Constituição, só vis tiranos
Poderão recusar teu dom sagrado;
Pedra fundamental tu és do Estado,
Tu és pedra de toque dos sob'ranos»
(*Colecção de sonetos improvisados... em várias ocasiões de júbilo... -1821-*).

O liberalismo venceu e a Constituição de 1822 transformou a monarquia absoluta em constitucional, tendo com isso o poder soberano dado lugar à repartição dos poderes: legislativo, executivo e judicial. Acresce que os vintistas –que se diziam herdeiros dos ideais da Revolução Francesa– estavam conscientes de que o livro e a imprensa eram vectores imprescindíveis para a mudança das mentalidades, daí terem-se empenhado, através da escrita –catecismos constitucionais e cartilhas– em possibilitar ao leitor o conhecimento dos mecanismos de funcionamento da vida pública portuguesa. Essa vasta produção textual concorreu, em última análise, para «a cultura política vintista que contribuiu inegavelmente para uma definição da nossa identidade nacional através da construção da cidadania» (Vargues, 1997: 26).

Nos primórdios do liberalismo, a instrução⁵, na esteira dos enciclopedistas franceses, era encarada como condição indispensável à manutenção do regime liberal, porque se considerava necessário formar cidadãos, politicamente conscientes e socialmente intervenientes, para compreenderem as novas instituições e participarem na vida política nacional. Alexandre Herculano, por exemplo, dedica um dos artigos dos *Opúsculos* à instrução, veiculando bem a ideia da influência da Revolução Francesa na reivindicação dos direitos sociais e na apologia da instrução geral, dimensionada como um dever do Estado e consignada no texto constitucional:

«A Revolução Francesa lançou, sobre a terra ensanguentada por ela, as sementes dos mais profundos princípios sociais. Foi ela que primeiro considerou a instrução à luz da na-

cionalidade; que primeiro a saudou como uma garantia individual; como uma dívida do Estado para com os seus membros. Foi ela que primeiro disse - a República deve dar aos cidadãos uma *instrução geral*. Este pensamento, assim enunciado, era incompleto e informe; mas era grande e generoso. Desde então ele cresceu, vigorou, e radicou-se na opinião da gente ilustrada. Mais ou menos completo, mais ou menos regular, modificado pelo progresso das ideias ou pelo espírito dos legisladores, este princípio reproduziu-se em alguns dos códigos legislados no meio das mudanças políticas que, desde essa Revolução, até hoje têm agitado a Europa. Entre nós, ele foi consagrado na Carta e na Constituição actual» (Herculano, 1982 [1841]: 131).

A par de Alexandre Herculano, os intelectuais vintistas quiseram implantar no nosso país algumas das ideias de ordem política, literária e educacional de outros países como a França e a Inglaterra, onde alguns deles estiveram exilados em consequência da guerra civil entre liberais e miguelistas. É neste contexto que interpretamos o opúsculo *Ideias sobre o Estabelecimento da Instrução Pública*, de Luís da Silva Mousinho de Albuquerque, publicado em 1823 em Paris, local onde se encontrava a estudar Química e Física. Este projecto, que acusa a influência do contexto cultural onde vivia, foi dedicado à nação portuguesa e oferecido aos seus representantes nas Cortes com o ensejo de ajudar os deputados a empreenderem as reformas necessárias e, em última análise, contribuir para o bem da pátria. No referido opúsculo, o autor defende que a aptidão do homem depende do desenvolvimento das faculdades morais, intelectuais e físicas⁶. Sustenta que o problema financeiro não deve obstar à realização de reformas na instrução pública, competindo ao Estado a tarefa de assegurar a formação dos cidadãos para haver progresso e liberdade. E considera que todo o indivíduo deve trabalhar para a utilidade pública e para a riqueza nacional, sobrepondo-se o bem público aos interesses privados.

Almeida Garrett, por seu turno, exilado em França, ao regressar a Portugal, não só introduziu –sob o influxo de Victor Hugo, Alfred Musset, Chateaubriand e outros autores franceses– a estética romântica na poesia, no drama e no romance, como também escreveu a obra precisamente intitulada *Da Educação*, onde, inspirado no *Emile*⁷, evidencia uma inequívoca influência da concepção educativa de Rousseau, tornando-se o marco fundamental da sua divulgação em Portugal⁸. Vejamos a largos traços a proposta educativa de Garrett. Partindo da ideia que o fim geral da educação é fazer de cada indivíduo um membro útil e feliz da sociedade, sustenta a importância de, simultaneamente, formar o corpo, o coração e o espírito do educando. Daqui as três divisões naturais de educação: física⁹, moral e intelectual. Argumenta que se fazem estas divisões para clareza da matéria e facilidade do plano do educador, porque as não fez a natureza nem as comporta a prática. Para ele, a educação física ou do corpo, moral ou do coração, intelectual ou do espírito, são inseparáveis e indivisíveis, e estão em íntima conexão.

Desde o vintismo que a teoria educacional de Rousseau era, entre nós, defendida e propagada. Francisco Solano Constâncio, um liberal vintista, médico e publicista, num ensaio escrito em 1821, afirmava:

«Não há trinta anos que, no ensino das primeiras letras, no da geografia, das línguas e de muitas artes úteis se têm introduzido métodos fáceis, expeditos, e tão próprios a doutrinar como a conservar na memória os conhecimentos adquiridos. Grande parte desta notável revolução, efectuada em maior ou menor grau, em muitas escolas particulares da Inglaterra, na Escola Politécnica de Paris, e em muitas instituições da Suíça e da Alemanha, é devida aos escritos de J.J. Rousseau» (Constâncio, 2006 [1821]: 55).

Almeida Garrett segue Rousseau mas introduz a particularidade da sua adaptabilidade às exigências nacionais. Sustenta «que nenhuma educação pode ser boa se não for eminentemente nacional», não se limitando «a decalcar o que Rousseau preconizava. Pelo contrário, introduz as alterações que considera adequadas para a nossa realidade» (Brás, 2006:357-358). Rafael Azevedo (1972:22) Refere que D. João da Porta Siqueira, na sua obra *Escola de política ou Tratado prático da civilidade* (edições de 1826 e 1846), segue também esta preocupação (influência francesa mas com a devida adaptação à realidade nacional). No tratado que escreve sobre a civilidade, as boas maneiras, as posturas do corpo, o tom da voz, enfim todo um protocolo que encerra a preocupação com a educação moral se inspirou no *Préceptes pour L'Éducation des deux sexes*, do Abade Jen-Baptiste Blanchard, editado em Lyon, em 1803.

O poeta Gomes Leal, adepto da linha vanguardista francesa em questões educacionais, recorre às regras prescritas pela Academia de Medicina de Paris para assinar no Outono de 1892, um editorial n' *O Século*, onde traça uma tipologia arquitectural própria de um espaço escolar e uma nova matriz curricular: «a nova escola deve surgir toda luz, toda ar, em sítios arborizados, longe das cidades, bem ventilada, com uma sábia distribuição de horas de estudo, de recreio, de exercícios físicos, ginástica, estudos manuais, aprendizagem de ofícios e natação»¹⁰.

IV. O trabalho educativo como factor de concretização

Ainda no que concerne o campo educacional, a influência francesa também se fez sentir no nosso país, através da contratação de professores. O mestre de esgrima Saint-Germain, o lente de Anatomia Pedro Dufau, e o professor de Florete e Armas Jacques le Beau foram, por exemplo, contratados para leccionarem no Real Colégio dos Nobres¹¹. A propósito deste Colégio, afigura-se-nos significativo referir que foi Ribeiro Sanches quem propôs a criação deste estabelecimento de ensino, inspirado, em grande parte, da Escola Real Militar de Paris, quer em termos de organização curricular, quer em termos do público-alvo a que destinava, isto é, a nobreza e a fidalguia. A importância da referida escola, estabelecida no ano de 1751, não passa despercebida a Ribeiro Sanches nas suas célebres *Cartas sobre a Educação da Mocidade*, pois aí refere que ela representava um exemplo a imitar em Portugal, propondo uma matriz curricular semelhante ao plano de estudos da Escola Militar de Paris. As diferenças são diminutas¹² (Sanches, 1964 [1760]: 194); Carvalho, 1959: 41-42; Brás, 2006: 344-347). Também na Aula do Comércio¹³, a cadeira de Geografia era ministrada pelo professor francês Jácome Ratton, que comprara e colocara uma colecção de mapas nas paredes da sala de aula, para despertar o interesse por essa disciplina

(Azevedo, 1961:13). A Casa Pia também contou com professores franceses. Fundada em 1870, por Pina Manique, esteve encerrada de 1807 a 1812 devido às invasões francesas, reabrindo no Convento do Desterro. Em 1834, D. Pedro contactou o francês Amorós (de grande notoriedade na área da Educação Física) para projectar na Casa Pia uma Escola Nacional de Ginástica, projecto esse que, por ser demasiado ambicioso, se tornou inexecutável. Em 1838, é contratado para professor de Educação Física Hermano Roeder (que viria a ser mestre dos príncipes D. Afonso e D. Carlos) e, em 1856, o professor Baldini, antigo artista do circo Price. Por volta de 1860, foi mandado vir de França, o professor Jean Rouger das Escolas Normais de Paris que «procedeu, em 1864, ao equipamento dos ginásios com novos aparelhos, alguns inventados por si, passando a ginástica a fazer parte das disciplinas de avaliação nos exames trimestrais» (Brás, 2006:350). Com os «excelentes resultados obtidos pelos jovens casapianos, o ensino da ginástica alastrou-se a outras escolas de Lisboa como ao Colégio Militar» (Sequeira, 1989: 33).

É inquestionável que a *intelligentzia* oitocentista portuguesa recorreu a modelos culturais, civilizacionais e educativos franceses. Eça de Queirós, em *Os Maias*, ironizava com a carência lusa e com a necessidade de uma recorrente imitação do estrangeiro, porque, escrevia ele, em 1888: «Nós não temos os jogos de destreza das outras nações; (...) não temos o cricket, nem o football, nem o running, como os ingleses; não temos a ginástica como ela se faz em França; não temos o serviço militar obrigatório que é o que torna o alemão sólido... Não temos nada capaz de dar a um rapaz um bocado de fibra» (Queirós, s/d1: 309).

Aliás, o próprio Eça —como de resto a chamada Geração de 70¹⁴— é um exemplo paradigmático da sua adesão à cultura francesa. Foi cônsul em França e foram indubitavelmente os escritores franceses (Balzac, Zola, Flaubert, Stendhal, ...) que o inspiraram para ser um arauto, entre nós, da estética literária realista, um dos temas por ele abordado nas Conferências Democráticas do Casino Lisbonense¹⁵. Não será desprovido de significado que Eça evoque a personagem Fradique Mendes como um dândi cosmopolita, vivendo em Paris e que nas curtas viagens que fazia a Lisboa manifestava a «sua ansiedade perpétua em descobrir, através da frandulagem do francesismo, algum resto do genuíno Portugal» (Queiroz, s/d2: 81). E é também Eça de Queirós que escreve uma crónica intitulada o *Francesismo*¹⁶, da qual extractamos o seguinte segmento textual:

«Tenho sido acusado com azedume, nos periódicos, de ser estrangeirado, afrancesado, e de concorrer, pela pena e pelo exemplo para desportuguesar Portugal (...). Em lugar de ser culpado da nossa desnacionalização, eu fui uma das melancólicas obras dela. Apenas nasci, apenas dei os primeiros passos, ainda com sapatinhos de crochet eu comecei a respirar a França. Em torno de mim só havia a França» (Queirós, 2007 [1912]: 22).

Políticos e pedagogos franceses são igualmente objecto de referência no Parlamento, nomeadamente quando se alude às questões educativas. O deputado Rodrigues da Costa, para justificar a necessidade de introdução do ensino militar no

currículo, recorre a «homens distintíssimos, nomes europeus, apóstolos da instrução, talentos de superior quilate, como Paul Bert, Henri Martin e outros». E para legitimar a sua fundamentação, lê um excerto de Paul Bert (ideólogo da política educativa da III República francesa), interpelando enfaticamente o hemiciclo:

«Desde já peço desculpa à Câmara de ter de fazer algumas citações e leituras a propósito, mas de certo não será a minha palavra, que é pobre, que produzirá a convicção; julgo da mais alta importância a indicação do parecer de autoridades competentes, que todos respeitaremos. Quer a Câmara saber o que dizia Paul Bert a respeito do ensino militar? É isto: “A educação militar é ainda mais importante do que a educação civil, porque se desta pode depender a fortuna e a liberdade do país, da educação militar pode depender a sua existência e a sua honra. É muito bom certamente saber manejar as armas; sei que há muitas pessoas a quem isso satisfaz por verem nos exercícios militares uma feliz aplicação da higiene e um caso particular da ginástica. Mas eu vejo mais; vejo primeiro a aprendizagem da disciplina, que inspira o respeito pela lei, e, em seguida, o profundo ensinamento de que a obediência deve nascer do sentimento do dever, e não do temor do castigo. Não, o espírito militar não é um perigo para a liberdade. Nas livres repúblicas da antiguidade todos eram soldados, à excepção dos escravos» (*D.C.D.*, sessão n.º 42, 12 de Março de 1883: 645).

E, na mesma sessão parlamentar, felicita o deputado Luís Jardim por este ter apresentado um projecto-lei que incluía as três componentes da educação (moral, física e intelectual) explicitando as valências globalizantes da educação física:

«Artigo 21.º A instrução do segundo grau (complementar ou profissional) para o sexo masculino abrange a educação moral, a educação física e a educação intelectual.

Artigo 22.º A educação física consta de ginástica, carreira e exercícios militares, luta com preceito, jogo de malha, jogo de bola e de barra, canto coral e exercícios vocais» (*D.C.D.*, sessão n.º 42, 12 de Março de 1883: 645).

Por sua vez, o deputado Cunha Belém defende a obrigatoriedade da educação física¹⁷ e do ensino militar, nos currículos liceais. E, para legitimar e credibilizar esta sua proposta, lê também uns trechos de um livro militar, que diz ter recebido há poucos dias de Paris, escrito pelo general Farre, que fora ministro da Guerra em França:

«O desenvolvimento do oficial inferior tem como ponto de partida a educação do soldado, e esta pode adiantar-se com a educação militar, que neste instante nos estamos esforçando por dar nas nossas escolas com um entusiasmo, que nos não cansaremos de aplaudir. É essa educação, verdadeiramente nacional, que há-de desenvolver na criança todos os predicados morais, e excitar esse valor individual, que tão precioso é nos soldados, que são filhos da democracia francesa. Não basta ensinar às crianças a ginástica e os exercícios que são próprios para desenvolver-lhes as forças físicas, é necessário que, no ensino cívico, as instruem cuidadosamente no patriótico dever do serviço militar» (*D.C.D.*, sessão n.º 42, de 12 de Março de 1883: 647).

A argumentação mobilizada por Cunha Belém para defender o ensino militar nas escolas ancorava-se essencialmente no pensamento educacional francês, e ba-

seava-se, *grosso modo*, na ideia de incutir aos jovens a defesa da pátria e o sentido da disciplina, do dever e do respeito pelas leis.

Antes de concluir a sua preleção, o referido deputado elogia o contributo de Elias Garcia que, na qualidade de vereador republicano do pelouro da instrução, na Câmara Municipal de Lisboa, instituíra o ensino militar e os batalhões escolares¹⁸. Estes tiveram em França um grande desenvolvimento durante a III República, nomeadamente no consulado de Jules Ferry. Na perspectiva de Paul Bert, os referidos batalhões escolares visavam simultaneamente a «*préparation du corps à travers les exercices gymnastiques et militaires, et l'hygiène (...) pour arriver à la trempe morale de l'enfant*». Daí que considerasse importante a sua organização «*depuis nos grands lycées jusqu'aux moindres villages*» (Paul Bert, cit. por Buisson, 1911: 231). Foi, efectivamente, Jules Ferry que, na qualidade de ministro da Instrução Pública, inscreveu os exercícios militares no plano de estudos das escolas normais (3 de Agosto de 1881) e nas escolas primárias (27 de Julho de 1882).

A obra educativa da III República francesa foi recorrentemente elogiada pela elite republicana portuguesa, com destaque para a laicidade do ensino e para a institucionalização curricular da educação cívica¹⁹: «A França organizou para o ensino cívico e laico as suas escolas primárias, continuando o trabalho de Jean Macé, começado ainda antes, da queda do Império, e seguido com a maior devoção patriótica, na República, por Paul Bert, Gambetta, Buisson e tantos outros insígnies intelectuais, devotados amigos do seu país» (*D.C.D.*, sessão n.º 25, 8 de Junho de 1908:19).

Em Portugal, foi criada em 1904, a Liga Portuguesa do Ensino Laico, à semelhança da Ligue d'Enseignement de Jean Macé. O seu promotor, Feio Terenas, diz explicitamente: «Adoptemos uma proposta semelhante à de Jean Macé e poderemos seguir os princípios fundamentais da federação francesa» (*Vanguarda*, ano IX, n.º 2890, 19 de Novembro de 1904).

Periódicos houve, como *O Vintém das Escolas* (1902-1906), que ostentava na 1ª página citações de Paul Bert²⁰, Gambetta²¹ e Léon Brothier²². E o número inaugural da revista *Alma Nacional*²³ estampava, em lugar de destaque, uma frase de Danton, que ele proferira no discurso de 13 de Agosto de 1793: «Depois do pão, a educação é a primeira necessidade do povo»²⁴.

E o Governo Provisório da República²⁵, uma vez derrubada a monarquia, instituiu, à semelhança da França, a lei da Separação do Estado e das Igrejas (decreto 20 de Abril de 1911), a laicização do ensino substituindo o ensino da doutrina cristã pela educação cívica (decreto de 22 de Outubro de 1910) e a Instrução Militar Preparatória²⁶ (decreto de 26 de Maio de 1911). E, tal como Paul Bert e Jules Ferry, também Feio Terenas, no Senado, quando se avizinha um cenário de guerra mundial, faz referência ao contributo da educação militar para fazer «óptimos soldados e convictos patriotas, entusiasticamente aptos e dispostos para repelirem estranhos que, algum dia, se arrojem a invadir a nossa terra» (*D.S.R.*, sessão n.º 77, 11 de Abril de 1913: 12).

V. Conclusão

O lugar do passado nos diferentes territórios ajuda a compreender a realidade geográfica que estruturou a nossa sensibilidade. Esta *démarche* é importante para procurarmos uma nova inteligibilidade, uma forma de raciocínio que é própria da história. E é necessário fazer esta reconstrução imaginativa para podermos dar significado ao que fazemos. Esta regressão no tempo é fundamental para compreendermos a realidade, procurando-se neste trajecto captar as rupturas e continuidades.

A invasão funcionou como um governador da consciência. A eficácia da invasão está na relação entre o que é interior e exterior. A invasão feita parcelarmente e a partir de fora perde toda a sua capacidade transformadora. A dominação joga-se nesta relação. As invasões francesas (referimo-nos às ideias e valores que serviram como ideais e não somente como poder opressor e instrumentalizador) ganharam importância transformadora porque conquistaram adeptos em Portugal. Como diz Ferreira (1980:20) «Ninguém ignora que o oitocentismo é filho legítimo da Revolução Francesa». Para os autores oitocentistas é perfeitamente claro que a educação é uma necessidade pública que todos recomendam. A bandeira por que se batem é pela instrução nacional, proporcionada gratuitamente pelo Estado. A ideia de regeneração está vinculada à necessidade de mudança que é necessário introduzir num passado considerado ultrapassado. Esta mudança, para a qual a educação serve como mola, está profundamente ligada às influências francesas. Neste sentido, podemos afirmar que a *intelligentzia* portuguesa teve um papel relevante na importação e valorização do modelo francês. A influência de Rousseau, propagada em Portugal por Almeida Garrett, é neste caso paradigmática. Se bem que ele introduza na educação o problema das exigências nacionais, todo o seu ideário educacional acusa fortemente a matriz rousseauiana. O trabalho realizado por Fernando Augusto de Carvalho (1993) corrobora o resultado a que chegámos com a nossa pesquisa.

A discussão do texto do nosso artigo leva-nos a considerar que a educação portuguesa foi fortemente influenciada pelo modelo francês. O que se chama educação portuguesa é um misto de local e de universal (neste caso de influência francesa), de «interior» e de «exterior», do que é «nosso» e do que é dos «outros». Por tudo isto se diz que a educação não pode ser explicada, tendo por única referência a realidade nacional. Tal como refere Michael Apple (2000: 59):

«A educação está intimamente ligada à política da cultura. O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma *tradição selectiva*, resultado da selecção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concepções culturais, políticas e económicas que organizam e desorganizam um povo».

Por isso, a história do currículo não pode sustentar-se numa investigação neutra do conhecimento escolar (Silva, 1995: 9). As relações de poder com o conhecimento não podem passar despercebidas, particularmente as influências internacionais. Estas

relações de poder com o conhecimento dentro dos cenários históricos constituem aquilo que Popkewitz (1997: 38) chama de epistemologia social.

Os trabalhos de John Mayer e Francisco Ramirez põem em evidência que os sistemas educativos modificam-se por contaminação. Com esta ideia, pretende-se dizer que os currículos nacionais são construídos a partir de linhas de força dos currículos estrangeiros. Schriewer (2000: 104) serve-se do conceito de externalização para se referir aos modelos de referência cuja difusão e recepção em vários países contribuem para o movimento de internacionalização. Como refere este autor, o paradigma da teoria do sistema mundial fornece explicações que só podem ser devidamente compreendidas se levarmos em conta a intensificação das relações de interdependência em todo o mundo. Estes trabalhos têm suscitado muito interesse no que diz respeito à difusão mundial dos modelos educativos. Para nos tornarmos membros respeitáveis pela comunidade imaginada não podemos ficar de fora de todo este empreendimento mundial. A educação é uma obra mundial e ocupa um lugar central na sociedade imaginada. Benedict Anderson (1993: 23) dá-nos a entender a importância das comunidades imaginadas na nossa maneira de pensar. Imaginada «porque aun los miembros de la nación más pequeña no conocerán jamás a la mayoría de sus compatriotas, no los verán no oírán siquiera hablar de ellos, pêro en la mente da cada uno vive la imagen de su comunión».

Este texto será um contributo para que a análise dos sistemas educativos seja feita a partir das *world system theories*, cujo paradigma nos remete para uma relação de interdependência que não pode ser escamoteada. E neste trabalho, está bem patente a influência francesa no sistema educativo português, na *intelligentzia* portuguesa e também no Real Colégio dos Nobres, na Casa Pia, nos Batalhões Escolares, na Instrução Militar Preparatória e no processo de laicização do ensino.

A importação recorrente das mundividências e de modelos mentais estrangeiros é subtilmente ironizada pela pena magistral de Eça de Queirós, que n'Os *Maias*, escreveu em 1888: «Aqui importa-se tudo. Leis, ideias, filosofias, teorias, assuntos, estéticas, ciências, estilo, indústrias, modas, maneiras, pilhérias, tudo nos vem em caixotes pelo paquete» (Queiroz, s/d1: 109-110).

Com efeito, os exemplos convocados ao longo deste texto mostram que a influência de França no nosso país foi marcante nos aspectos culturais e civilizacionais mas também nos modelos educacionais, nos espaços escolares e nos currículos.

Siglas

D.S.R. - *Diário do Senado da República*.

D.C.D. - *Diário da Câmara dos Deputados*.

Fontes e bibliografia

1. Fontes

ABRANTES, Duquesa (2008). *Recordações de uma estada em Portugal 1805-1806*. Lisboa: Biblioteca Nacional de Portugal.

ALBUQUERQUE, Luís da Silva Mousinho de (1823). *Ideias sobre o Estabelecimento da Instrução Pública*. Paris: Impresso por A. Borée.

BUISSON, Ferdinand (dir.) (1911). *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris: Librairie Hachette.

Colecção de sonetos improvisados... em várias ocasiões de jubilo.... (1821).

CONSTÂNCIO, Francisco Solano (2006 [1821]). Ideias sobre a educação da mocidade portuguesa, nas ciências físicas e nas artes, 1821. In Cardoso, José Luís (2006). (Introd. e org.) *Portugal como problema. A economia como solução. 1821-1974. Da Revolução liberal à Revolução democrática* (pp. 53-69). Lisboa: Fundação Luso-Americana e Público, Comunicação Social.

COSTA, José Rodrigues da (1809?). *Protecção à francesa. Primeira parte*. S. E.

GARRETT, Almeida (1963 [1829]). «Da Educação». In *Obras Completas* (vol. I) (pp. 669-747). Porto. Lello & Irmão Editores.

HERCULANO, Alexandre (1982 [1841]). *Opúsculos I*. Lisboa: Editorial Presença.

HERCULANO, Alexandre (1982 [1856]). *Opúsculos II*. Lisboa: Editorial Presença.

QUEIRÓS, Eça de (2007 [1912]). *O francesismo*. Lisboa: Ática.

QUEIRÓS, Eça de (s/d1). *Correspondência de Fradique Mendes*. Lisboa: Edição Livros do Brasil.

QUEIRÓS, Eça de (s/d2 [1888]). *Os Maias*. Lisboa: Edição Livros do Brasil.

ROUSSEAU, Jean-Jacques (1966 [1762]). *Émile ou de l'éducation*. Paris: Garnier-Flammarion.

SANCHES, Ribeiro (1964 [1760]). *Cartas sobre a educação da mocidade*. Porto: Domingos Barreira.

2. Bibliografia

ADÃO, Áurea (1982). *A criação e instalação dos primeiros liceus portugueses. Organização administrativa e pedagógica (1836-1860)*. Oeiras: Instituto Gulbenkian de Ciência.

AGUILAR, Manuel Busquets de (1935). *O Real Colégio dos Nobres: 1761-1837*. Lisboa: Tip. da Cadeia Penitenciária de Lisboa.

- AZEVEDO, Mário (1961). *A aula do Comércio, primeiro estabelecimento de ensino técnico profissional oficialmente criado no mundo*. Lisboa: Educação da Escola Comercial Ferreira Borges.
- APPLE, Michael (2000). A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In Moreira, Flávio e Silva, Tadeu (org.). *Currículo, cultura e sociedade* (pp.59-91). São Paulo: Cortez Editora.
- AZEVEDO, Rafael Ávila (1972). *Tradição educativa e renovação pedagógica*. Porto: Oficinas Gráficas Reunidos Lda.
- ANDERSON, Benedict (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- BERNSTEIN, Basil (1996). *A estruturação do discurso pedagógico*. Petrópolis: Editora Vozes.
- BOURDIEU, Pierre (1989). *O poder simbólico*. Algés: Difel.
- BRÁS, José Gregório Viegas (2006). *A fabricação curricular da Educação Física. História de uma disciplina desde o Antigo Regime até à I República*. Dissertação de Doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa/ Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- BRÁS & GONÇALVES (2008). «A Instrução Militar Preparatória na I República – A ginástica da educação cívica. A educação cívica da ginástica». In *Actas do VII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Cultura escolar, Migrações e Cidadania*, 20, 21, 22 e 23 de Junho de 2008. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- CARVALHO, Rómulo de (1959). *História da fundação do Colégio Real dos Nobres de Lisboa (1761-1772)*. Coimbra: Atlântida – Livraria Editora.
- COELHO, Adolfo (1973). *Para a história da educação popular*. Lisboa: Gulbenkian.
- COUTO, Jorge (2007). «O Contexto Internacional da eclosão da Guerra Peninsular». In Ventura, António & Sousa, Maria Leonor Machado (coord.). *Guerra Peninsular – 200 anos* (pp. 9-15). Lisboa: Biblioteca Nacional de Portugal
- FERNANDES, António Teixeira (1988). *Os fenómenos políticos. Sociologia do poder*. Porto: Edições Afrontamento.
- FERNANDES, Rogério (1978). *O pensamento pedagógico em Portugal*. Amadora : Livraria Bertrand.
- FERREIA, Alberto (1980). *Estudos de cultura portuguesa do século XIX*. Lisboa: Moraes Editores.
- JÚNIOR, António Salgado (1930). *História das Conferências do Casino*. Lisboa: s.ed.
- JUNOT, Jean-Andoche (2008). *Diário da I Invasão Francesa*. Lisboa. Livros Horizonte.
- MACHADO, Álvaro Manuel (1984). *O francesismo na literatura portuguesa*. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.
- MACHADO, Fernando Augusto (1993). *Almeida Garrett e a introdução do pensamento educacional de Rousseau em Portugal*. - Rio Tinto: Edições ASA.

- MAIOR, Marques de Rio (1942). O Real Colégio dos Nobres. *Revista Municipal*, separata dos nº8 e 9, 1-9.
- MÓNICA, Maria Filomena (1997). *Os filhos de Rousseau: ensaios sobre os exames*. Lisboa: Relógio d'Água.
- MOUGNIOTTE, Alain (1991). *Les débuts de l'instruction civique en France*. Lyon: Presses Universitaires.
- NÓVOA, António (2000). Tempos da escola no espaço Portugal-Brasil-Moçambique. In Nóvoa e Schriewer (eds.). *A difusão mundial da escola* (pp. 121-142). Lisboa: Educa.
- O' HEAR, Anthony (2006). Filosofia e política educativa. In Crato, Nuno (coord.). *Desastre no ensino da Matemática: como recuperar o tempo perdido* (pp. 13-41). Lisboa: Gradiva.
- POPKEWITZ, Thomas (1997). *Reforma educacional*. São Paulo: Artes Médicas.
- SCHRIEWER, Jürgen (2000). Estados-modelos e sociedades de referência: Externalização em processos de modernização. In Nóvoa e Schriewer (eds.). *A difusão mundial da escola* (pp. 103-120). Lisboa: Educa.
- SEQUEIRA, Morais Rocha Costa (1980). *Contribuição para a História da Educação Física na Casa Pia de Lisboa*. Lisboa: s/e.
- SILVA, Tadeu (1995). Apresentação da obra de Ivor Goodson. In Ivor Goodson. *História do currículo* (pp. 7-13). Petrópolis: Editora Vozes.
- TORGAL, Luís Reis e VARGUES, Isabel Nobre (1984). *A revolução de 1820 e a instrução pública*. Porto: Paisagem Editor.
- VARGUES, Isabel (1997). *A aprendizagem da cidadania em Portugal (1820-1823)*. Coimbra: Livraria Minerva Editora.
- VENTURA, António (2007). «Guerra Peninsular, Guerra da Independência, Invasões Francesas...». In Ventura, António & Sousa, Maria Leonor Machado (coord.). *Guerra Peninsular – 200 anos* (pp.17-23). Lisboa: Biblioteca Nacional de Portugal.
- VICENTE, António Pedro (1998). Panfletos anti-Napoleão. In Mattoso, José (dir). *História de Portugal* (vol.VIII) (pp.11-54). Lisboa: Editorial Estampa.
- WILCKEN, Patrick (2005). *Império à deriva. A corte portuguesa no Rio de Janeiro 1808-1821*. Lisboa: Civilização Editora.

Notas

¹ Em Fevereiro de 1809 dá-se a segunda invasão sob o comando do marechal Soult. Em Julho de 1810, dá-se a terceira invasão, comandada pelo marechal Massena.

² Para António Ventura (2007: 23), «a Guerra da Independência - ou Guerra Peninsular - uniu Portugal, Inglaterra e Espanha contra os franceses. Mas com especificidades. Inicialmente, Portugal e Espanha eram inimigos. A invasão de Portugal de 1807 foi uma invasão franco-espanhola. Contudo, com a evolução da situação política, depois do 2 de Maio de 1808, tudo mudou. As novas autoridades espanholas, se bem que controlando apenas parte do território, vão agir em sintonia com as autoridades portuguesas fiéis ao Príncipe Regente, agora reforçadas com os ingleses. Enquanto em Espanha ocorreram profundas divisões, com afrancesados fiéis a José Bonaparte e uma ausência de liderança motivada pela retenção de Carlos IV e de Fernando VII em Baiona, no caso português houve unanimidade quanto ao reconhecimento de D. João, como Príncipe Regente, garante ausente mas inquestionável da legitimidade integral. Os afrancesados portugueses, se é lícito usar tal conceito, foram raros e na sua maior parte ficaram no estrangeiro, integrados no exército napoleónico».

³ Segundo Couto (2007:14), «o exército de Junot entrou em Portugal a 19 de Novembro, sendo seguido pelas divisões espanholas dos generais Carafa, Solano e Tarranco. A 24, o Conselho de Estado pronunciou-se a favor da transferência da família real, do governo e da marinha para a Nova Lusitânia. No dia seguinte, iniciou-se a execução do plano longamente amadurecido, transportando-se para as embarcações surtas no Tejo as preciosidades da coroa (o tesouro e a baixela Germain) e de muitas igrejas, os bens de particulares, bem como os arquivos da Secretaria de Estado dos Negócios Estrangeiros e da Guerra (37 caixotes grandes) - que não podiam cair nas mãos do inimigo - e da tipografia régia destinada à impressão de documentos oficiais. Uma proclamação datada de 26 de Novembro de 1807 - redigida por António de Araújo de Azevedo, secretário de Estado dos Negócios Estrangeiros e da Guerra - informou as populações da decisão tomada pelo Príncipe Regente de transferir a residência da dinastia para o Rio de Janeiro até à celebração da paz geral, bem como de nomear um Conselho de Governadores. No dia seguinte, verificou-se o embarque da família real e dos seus acompanhantes. Na manhã de 29 de Novembro, passada a tempestade que assolou Lisboa, as embarcações saíram do Tejo com destino ao Brasil. (...) Seguiram com a armada real muitas embarcações mercantes, transportando milhares de pessoas (nobres, militares, juizes, funcionários, negociantes e proprietários), que resolveram seguir o exemplo de D. João. (...). Apesar das marchas forçadas a que submeteu o seu exército, cuja progressão foi dificultada por um violento temporal e por grandes inundações no Ribatejo, Junot não conseguiu concretizar dois dos mais importantes objectivos estratégicos que lhe haviam sido fixados por Napoleão Bonaparte: capturar a família reinante de Bragança e apoderar-se da armada portuguesa».

⁴ O movimento liberal português foi desencadeado após os actos revolucionários ocorridos no Porto, em 24 de Agosto e, em Lisboa, a 15 de Setembro de 1820.

⁵ Adão (1982) faz referência à Comissão de Instrução Pública das Cortes - que apresenta, em 28 de Março de 1821, um relatório sobre o estado decadente da instrução no nosso país - e à criação de uma *Junta de Providência Literária* para se incumbir estritamente da reforma dos estudos.

⁶ Sobre a importância dada neste opúsculo à Educação Física, consulte-se Brás (2006: 354-356).

⁷ *Émile*, publicado em 1762, tem como temas-chave: (i) o culto da natureza; (ii) o desenvolvimento sequencial progressivo na infância da criança como um crescimento natural, que é potencialmente bom se lhe for permitido desenvolver-se sem interferências sociais negativas; (iii) o papel vital da brincadeira e da descoberta; e (iv) uma ostensiva hostilidade à competição, ao elitismo e à comparação (O' Hear, 2006:19).

⁸ Sobre a influência de Rousseau no pensamento pedagógico português, ver Machado (1999) e Mónica (1997).

⁹ Para aprofundar a abordagem da Educação Física, na obra *Da Educação* de Almeida Garrett, consulte-se Brás (2006: 356-361).

¹⁰ *O Século*, Lisboa, ano XII, n.º 3847, 13 de Outubro de 1892.

¹¹ O Real Colégio dos Nobres foi um estabelecimento de educação pré-universitário fundado em Lisboa por decreto pombalino de 7 de Março de 1761, instalado na Casa do Noviciado, que a Companhia de Jesus possuía na Rua Direita da Cotovia e extinto pelo decreto com força de lei de 4 de Janeiro de 1837. No Preâmbulo deste decreto, pode ler-se que «Sendo o Real Colégio dos Nobres uma instituição que não está em harmonia com a Constituição Política da Monarquia, em razão de ser seu instituto uma escola privilegiada; e devendo colocar-se no respectivo edifício as escolas que vão ser organizadas», era decretado que os edifícios, equipamentos e rendimentos ficassem disponíveis para outras escolas. Deste modo, foi criada, passados oito dias, a Escola Politécnica de Lisboa, instituição que herdou o imóvel, rendimentos e equipamentos. Em 1911, seria transformada em Faculdade de Ciência da Universidade de Lisboa. Para mais informações sobre esta instituição, consulte-se Aguilár (1935) e Carvalho (1959).

¹² O plano de estudos da Escola Militar de Paris incluía o seguinte elenco disciplinar: Religião, Gramática, Língua Francesa, Língua Latina, Língua Alemã, Língua Italiana, Matemática, Lógica, Geografia, História, Direito Natural, Moral, Regulamentos militares, Exercícios militares, Evoluções, Tática, Dança, Esgrima, Natação e Equitação. A Matemática englobava Aritmética, Álgebra, Geometria, Trigonometria, Mecânica, Hidráulica, Construção, Ataque e Defesa das Praças e Artilharia. Ribeiro Sanches propõe a substituição do ensino das línguas alemã e italiana pelo ensino das línguas castelhana e inglesa e as disciplinas de Construção e Hidráulica por Fortificação e Hidrografia respectivamente (Sanches, 1964 [1760]: 194; Carvalho, 1959: 41-42; Brás, 2006: 344-347).

¹³ A Aula do Comércio foi instituída pelo Marquês de Pombal em 1759.

¹⁴ António Salgado Júnior elenca os diversos autores estrangeiros - nomeadamente franceses (Michelet, Proudhon, Auguste Comte, Quinet, Renan, Littré, entre outros) - que inspiraram a Geração de 70 (Júnior, 1930:156).

¹⁵ O programa das Conferências Democráticas do Casino visava «ligar Portugal com o movimento moderno (...) procurar adquirir a consciência dos factos que nos rodeiam na Europa, (...) agitar na opinião pública as grandes questões da Filosofia e da Ciência moderna e estudar as condições da transformação política, económica e religiosa da sociedade portuguesa» (Salgado Júnior, 1930, p. 15). O ministério Bolama proibiu-as alegando que os conferencistas «expunham e procuravam sustentar doutrinas e proposições que atacavam a religião e as instituições políticas do Estado» (Portaria de 26 de Junho de 1871, afixada às portas do Casino Lisbonense, assinada pelo Marquês de Ávila e Bolama).

¹⁶ O francesismo foi de tal maneira marcante na literatura portuguesa de Oitocentos que motivou a Álvaro Manuel Machado, um notável ensaio sobre a temática em epígrafe. Para aprofundar esta questão, consulte-se Machado (1984:71-77).

¹⁷ A Educação Física só foi instituída no ensino liceal, pela reforma de 29 de Agosto de 1905. Para aprofundar esta questão, consulte-se Brás (2006: 449-469).

¹⁸ Já depois de implantada a República, Feio Terenas elogia também os batalhões escolares das escolas centrais de Lisboa, no tempo em que o pelouro da instrução municipal era dirigido pelo chefe republicano Elias Garcia (*D.S.R.* sessão n.º 77, 11 de Abril de 1913: 12).

¹⁹ Mougnotte (1991) analisa os primórdios da instrução cívica em França, integrando os acontecimentos num ambiente e contexto históricos, demonstra como a implementação da instrução cívica em França está ligada a um conflito entre os defensores e adversários do catolicismo e do governo, de tal modo que todos os inimigos da República se unem contra a ideia de conceber uma escola sem Deus, isto é, uma escola suporta de um Estado laicizado.

²⁰ «Para a conservação da paz pública e do equilíbrio social, impõe-se a necessidade de instruir o povo sob este tríplice ponto de vista: conhecimento dos direitos, respeito pelos deveres, sentimento de responsabilidade» (*O Vintém das Escolas*, fasc.2, 1 de Setembro de 1902).

²¹ «A nossa elevada tarefa consiste em desenvolver a inteligência» (*idem, ibidem*).

²² «Preciso é pois que os véus do templo se despedacem, e que as multidões possam contemplar de face este sol intelectual» (*idem, ibidem*).

²³ Esta revista, dirigida por António José de Almeida, publicou-se entre 10 de Fevereiro de 1910 a 29 de Setembro de 1910, tendo sido dados ao prelo trinta e quatro números.

²⁴ *Alma Nacional*, ano I, n.º 1, 10 de Fevereiro de 1910.

²⁵ O Governo Provisório da República esteve em funções desde 5-10-1910 a 3-9-1911. O Presidente foi Teófilo Braga, António José de Almeida, ministro do Interior, Afonso Costa, ministro da Justiça, António Xavier Correia Barreto, ministro da Guerra, Azevedo Gomes, ministro da Marinha, Bernardino Machado, ministro dos Estrangeiros, António Luís Gomes, ministro das Obras Públicas e Basílio Teles, ministro da fazenda (que não chegou a tomar posse e foi substituído por José Relvas em 12 de Outubro de 1910). Quando António Luís Gomes foi nomeado ministro de Portugal no Rio de Janeiro, foi substituído por Brito Camacho, a 22 de Novembro de 1910.

²⁶ Sobre a disciplina, *A Instrução Militar Preparatória na I República – A ginástica da educação cívica. A educação cívica da ginástica*, consulte-se Brás & Gonçalves (2008).

